

Thuswald, Marion

Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen. Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 239-259



Quellenangabe/ Reference:

Thuswald, Marion: Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen. Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 239-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318618 - DOI: 10.25656/01:31861; 10.3224/84742763.13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318618>

<https://doi.org/10.25656/01:31861>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen

Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und
Spannungsfeldern pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis

1 Einleitung

Die Erziehungswissenschaft scheinen manche Fragen in besonderer Weise zu beschäftigen, die im Grunde ebenso andere Disziplinen und Professionen betreffen. So sind Fragen von Theorie-Praxis-Relationen oder das Problem der Grenzen professionellen Handelns für die Medizin, die Rechtswissenschaft und die Theologie ebenso relevant wie für Erziehungswissenschaft und Pädagogik (vgl. Schmied-Kowarzik 1980). Ob es ein Qualitätsmerkmal der Erziehungswissenschaft ist, diese Fragen wieder und wieder aufzuwerfen, hängt aus kritischer Perspektive nicht zuletzt davon ab, ob es gelingt, durch ihre Bearbeitung vertiefte Einsichten und Perspektiven zur Veränderung herrschafts- und gewaltförmiger Verhältnisse zu entwickeln. Der vorliegende Artikel verfolgt eine solche kritische Herangehensweise und fragt nach den gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Widersprüchen und Machtverhältnissen rund um Sexualität und Pädagogik (vgl. Messerschmidt 2016, Ortner 2015).

Mit Blick auf die jüngeren Debatten um die ‚Grenzen der Erziehung‘ werden zunächst vier erziehungswissenschaftliche Perspektivierungen zum Themenfeld skizziert (1). Diese begrifflichen, anthropologischen, gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Grenz-Aspekte werden anschließend auf schulische Sexualpädagogik bezogen diskutiert (2). Einem zu explizierenden Unbehagen mit dem Grenzbegriff folgend, schlage ich dann einen Zugang zum Themenkomplex der Grenzen von (Sexual)Erziehung vor, der theoretisch, empirisch und reflexiv *Möglichkeitsräume* und *Spannungsfelder* sexualpädagogischen Handelns ins Zentrum rückt (3).

2 Zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs um die Grenzen der Erziehung

Wenn in der Erziehungswissenschaft von den Grenzen der Erziehung die Rede ist, können damit verschiedene Argumentationsstränge und Themenfelder angesprochen sein, die Erziehung und ihre Grenzen konfigurieren bzw. Erziehung über ihre Grenzen zu bestimmen suchen. Dabei kann nicht über Grenzen gesprochen werden, ohne dass gleichzeitig auch Aussagen darüber getroffen werden, was innerhalb dieser Grenzen liegt, also was als Erziehung gedacht, beobachtet bzw. als möglich oder wünschenswert verstanden wird. Diskurse um Grenzen implizieren darüber hinaus immer auch Fragen von Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen.¹

Wenn von den Grenzen der Erziehung gesprochen wird, kann damit etwa die Frage gemeint sein, wie Erziehung verstanden wird, also für welche Phänomene, sozialen Konstellationen und Handlungsweisen dieser Begriff sinnvollerweise verwendet werden kann und soll (vgl. zusammenfassend Nohl 2022). Die Frage nach den Grenzen der Erziehung kann sich auch auf Diskurse um die begründeten Selbstbeschränkungen der Erziehung in Zielen und Mitteln, Zielgruppen, Zeiten, Orte u.a.m. beziehen – im Sinne pädagogisch-ethischer Überlegungen.² Die Rede von den Grenzen der Erziehung kann sich aber auch auf die Grenzen der Einfluss- und Wirkmöglichkeiten von Erziehung beziehen, sei es hinsichtlich konkreter Adressat*innen und pädagogischer Kontexte oder auf bestimmte Ziele, Inhalte oder Methoden von Erziehung. Die Gründe für diese Grenzen der Wirkmächtigkeit können in gesellschaftlichen und/oder institutionellen Bedingungen gesucht werden – oder als Grenzen von Erziehung im Allgemeinen thematisiert werden, im Sinne von grundlegenden Grenzen der (intendierten) Einflussnahme der älteren Generationen auf die Heranwachsenden (vgl. etwa Reichenbach 2018).

Die erziehungswissenschaftliche Rede von den Grenzen der Erziehung kann also mindestens vierfach perspektiviert werden: Erstens im Sinne der Bestimmung einer Sache und ihrer Bezeichnung; zweitens als Rede von den Grenzen der Erziehung im Allgemeinen, als von Grenzen, die der Praxis der Erziehung konstitutiv eingeschrieben sind. Drittens können die Grenzen der Erziehung im Hinblick auf gesellschaftliche Bedingungen und viertens als

¹ Hier sei angemerkt, dass es nicht verwunderlich, aber dennoch interessant ist, dass seltener von den Grenzen der Bildung gesprochen wird als von den Grenzen der Erziehung. Die Grenzen der Bildung werden vor allem im Kontext einer gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft im Sinne der Dialektik von Herrschaft und Bildung thematisiert; ansonsten erscheint Bildung oft als etwas im positiven Sinne Grenzenloses bzw. Entgrenzendes.

² Wenn wir Erziehung als eine Praxis verstehen, die an Bildung ausgerichtet und damit auf die aktive Auseinandersetzung der Adressat*innen angewiesen ist, dann sind die Grenzen dieser Praxis auch im Sinne der Freiheit der Adressat*innen zu denken.

Grenzen bestimmter institutioneller Settings, pädagogischer Zielsetzungen, Herangehensweisen oder Akteur*innen untersucht und begründet werden. Die unterschiedlichen Perspektivierungen schließen sich gegenseitig nicht aus und sicherlich sind auch noch weitere Differenzierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auffindbar. Alle vier Perspektiven können jeweils deskriptiv als auch präskriptiv verstanden werden. Das heißt die Grenzen der Erziehung können theoretisch gefasst und empirisch erforscht und/oder hinsichtlich ihrer theoretisch-normativen Dimension ausgearbeitet werden.

3 Die Grenzen schulischer Sexualpädagogik ausloten

Im Folgenden werden die vier Perspektivierungen auf das Feld der Sexualerziehung bezogen, wobei der Schwerpunkt exemplarisch auf *schulischer* Sexualpädagogik liegt. Diskutiert wird mit Blick auf wissenschaftliche Fachliteratur, programmatische Texte sowie pädagogische Fachtagungen und Fachzeitschriften³ die Frage, wie schulische Sexualpädagogik und ihre Grenzen im erziehungswissenschaftlich-sexualpädagogischen Diskurs thematisiert werden.

3.1 Sexualität als pädagogisches Thema: Begriffsdifferenzierungen und gesellschaftliche Bewegungen

In diesem Abschnitt wird also nach *Sexualität als pädagogischem Thema* (Thuswald 2022) und den begrifflichen Grenzziehungen gefragt. Gegenwärtig sind vor allem die Begriffe Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung präsent, aber auch von Sexualerziehung, Sexualaufklärung und Sexualkunde wird gesprochen, weshalb all diesen Begriffen im Folgenden kurz nachgegangen wird.

Mit dem Begriff der *Sexualpädagogik* wird häufig die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Themenfeld des Sexuellen verstanden. Uwe Sielert, einer der meistpublizierenden sexualpädagogischen Autor*innen im deutschsprachigen Raum, versteht unter Sexualpädagogik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Sielert 2015, 2023). Heinz-Jürgen Voß hingegen weist darauf hin, dass die Sexualpädagogik in der Erziehungswissenschaft institutionell kaum verankert ist; Professuren mit entsprechenden (Teil-)Deno-

³ Manche Diskursstränge finden sich weniger in den (erziehungs-)wissenschaftlichen Texten, sondern vielmehr in pädagogischen Fachzeitschriften und auf Fachtagung, die sich an pädagogische Fachkräfte richten (vgl. Thuswald 2022: 30ff. sowie 203ff.).

minationen fehlen ebenso wie curriculare Verankerungen (vgl. Voß 2023: 31). Voß spricht von Sexualpädagogik als einer pädagogischen Fachrichtung und sieht sich auch als einen Bestandteil der Sexualwissenschaft (vgl. ebd.).

Sexualpädagogik ist inhaltlich ein weniger klar abgestecktes Feld als es die Formulierung von Teildisziplin oder pädagogischer Fachrichtung suggerieren mag. Insbesondere gibt es Überlappungsbereiche zu geschlechterreflektierter Pädagogik bzw. zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, zum sozialen Lernen, der politischen Bildung und der Gesundheitserziehung sowie auch zu Ansätzen queerer Pädagogik und der Bildungsarbeit zu LGBTIQ+/-Lebensweisen. Seit dem diskursiven Ereignis der öffentlichen Wahrnehmung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen 2010 (vgl. Baader/Friedrichs 2023) ist insbesondere auch die Frage nach dem Verhältnis von Sexualpädagogik und den politischen, wissenschaftlichen wie pädagogischen Bemühungen zur Prävention, Beendigung und Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt ein vieldiskutiertes Thema (vgl. etwa Henningsen/Sielert 2023, Thuswald 2024).

Von Sexualpädagogik lässt sich der Begriff der Sexualerziehung unterscheiden, mit dem alle auf sexuelle Aspekte des Lebens bezogenen Erziehungsbemühungen im Generationenverhältnis bezeichnet werden können – nicht nur die professionellen, sondern etwa auch die familiären (vgl. Schmidt/Sielert 2012: 12). Der Begriff der *Sexualaufklärung* hingegen meint zumeist eine punktuelle Wissensvermittlung, die auf den reproduktiven Aspekt von Sexualität konzentriert ist, also im Wesentlichen auf die Erklärung von menschlicher Empfängnis und Zeugung (vgl. ebd.). Der Begriff wurde insbesondere in den 1960er und 70er Jahren benutzt, ist aber in der Alltagssprache immer noch gebräuchlich. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) verwenden den Begriff in einem weiteren Verständnis, das zwischen Sexualerziehung, Sexualpädagogik und Sexueller Bildung changiert (vgl. WHO/BZgA 2011). Für die Behandlung des Themas Sexualität im schulischen Unterricht, insbesondere im Fach Biologie, ist auch die Bezeichnung *Sexualkunde* bzw. sexualkundlicher Unterricht gebräuchlich.

Der Begriff der *sexuellen Bildung* wurde um 2000 von Karlheinz Valtl in die Diskussion eingebracht und verbreitete sich schnell. Valtl knüpft in seiner Begründung sexueller Bildung weniger an bildungstheoretische Überlegungen denn an zeitgenössische Programmatiken zum lebenslangen Lernen an und nimmt alle Lebensalter in den Blick. Was den Begriff attraktiv mache, so Valtl, sei die Verschiebung des Blicks von den Erziehenden hin zu den „Lernenden“, die sich Welt selbsttätig aneignen (vgl. Valtl 2013: 128).⁴ Der Begriff der

⁴ Bei Valtl „sexuelle Bildung“ mit kleinem s, gegenwärtig häufig mit großem S „Sexuelle Bildung“ geschrieben. Letzteres macht insofern Sinn, also damit auf ein Feld der Bildung Bezug genommen wird, ähnlich wie bei *Politischen Bildung*, und nicht der beifügende Charakter

Sexuellen Bildung wird gegenwärtig zumeist nicht für eine differenzierende Auseinandersetzung um pädagogische Fragen zu Sexualität genutzt, sondern an die Stelle von Sexualerziehung oder Sexualpädagogik gesetzt oder als Überbegriff verwendet.⁵ Für die Verständigung über schulische Sexualpädagogik könnte die Differenzierung zwischen Sexualität als *Gegenstand fachlichen Unterrichts* (in unterschiedlichen Unterrichtsfächern) und *Sexualität als Gegenstand überfachlicher Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung* hilfreich sein (vgl. Thuswald i.E.), die nicht auf klare Grenzziehungen, sondern auf Multiperspektivität und multiprofessionelle Zusammenarbeit abzielt.

Die Begriffe Sexualerziehung, Sexualpädagogik oder Sexuelle Bildung haben historisch betrachtet den Begriff der *Geschlechtererziehung* als Bezeichnung für pädagogische Bemühungen rund um menschliche Sexualität fast gänzlich abgelöst. Wenn gegenwärtig von Geschlecht und Erziehung bzw. Bildung gesprochen wird, dann sind Begriffe wie geschlechtersensible Erziehung, geschlechterreflektierte Pädagogik und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung üblich, die ihren Fokus auf Geschlecht und nicht auf Sexualität legen. Sexualpädagogik einerseits und geschlechterreflektierte Pädagogik andererseits haben sich als zwei relativ getrennte pädagogische Handlungs- und Wissensbereiche herausgebildet – auch wenn sie sich in manchen Themenstellungen überlappen. Diese Ausdifferenzierung kann als Teil von wissenschaftlichen Kritik- und Dekonstruktionsbewegungen verstanden werden, die auf die „Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität“ ausgerichtet sind (vgl. Engel/Schuster 2007) und entnaturalisieren sowie differenzieren, was Michel Foucault (1983) unter dem Dispositiv Sexualität als eng miteinander verwoben analysiert hat.⁶ Diese wissenschaftlichen Perspektivenverschiebungen stehen in Wechselwirkungen mit politischen Bewegungen, die auf die Anerkennung von Selbstbestimmung und Geschlechtervielfalt abzielen. Zu diesen Bewegungen kann etwa der Einsatz für die sexuelle Selbstbestimmung von Frauen, Mädchen, Sexarbeiter*innen, Gewaltbetroffenen und queeren sowie behinderten Menschen gezählt werden (zum Verhältnis von Frauenbe-

von „sexuell“ betont wird, was ohnehin missverständlich ist, weil ja nicht Bildung sexuell ist/sein soll, sondern sich auf das Feld des Sexuellen bezieht.

⁵ Aus meiner Sicht ist dieses Ersetzen und Ablösen von Begriffen nicht unbedingt sinnvoll, vielmehr könnten die Unterscheidungen der Begriffe zu einer differenzierteren Auseinandersetzung beitragen. Gleichzeitig sehe ich auch, dass diese Begriffsdiskussionen deuschzentriert sind, weil im Englischen diese Unterscheidungen gar nicht getroffen werden, sondern vor allem der Begriff *sex education* gängig ist. Dieser wird bisweilen von dem weiter gefassten Begriff der *sexuality education* unterschieden wird, der auch nicht-curriculumsbasierte Erziehung und Bildung meint (vgl. Fields et al. 2015: 371, Rothmüller/Thuswald 2020).

⁶ Auch Theoretiker*innen wie Adrienne Rich (1993 [1983], Gayle Rubin (2012 [1984]) und Judith Butler (1997) haben bedeutsame Beiträge dazu geleistet, die Naturhaftigkeit der engen Koppelung von Geschlechtlichkeit, Subjektivierung, Begehren und sexuellen Praktiken zu dekonstruieren. Zu einer Analyse unterschiedlicher wissenschaftlicher Relationierungen von Sexualität und Geschlecht vgl. Diane Richardson (2007).

wegung und Pädagogik/Erziehungswissenschaft vgl. Baader et al. 2021). Gleichzeitig lassen sich gesellschaftlich auch Tendenzen der Retraditionalisierung beobachten, die traditionelle Geschlechtervorstellungen propagieren, die Rechte von LGBTIQ-Personen einschränken wollen und feministische Errungenschaften in Frage stellen (wissenschaftlich dazu etwa Hark/Villa 2015, Henningsen et al. 2016). Verwoben mit den Bewegungen der Liberalisierung und Retraditionalisierung lässt sich auch eine neoliberale Ökonomisierung sexueller Verhältnisse und intimer Beziehungen ausmachen, die etwa dadurch gekennzeichnet ist, dass diese zunehmend einer neoliberalen Logik von Selbstoptimierung und Leistungsorientierung unterworfen werden, wie etwa die Soziologin Eva Illouz herausarbeitet (2006, 2012). Die letztgenannte Bewegung findet in sexualpädagogischen Reflexionen gegenwärtig wenig Beachtung. Dies mag nicht verwundern, ist doch die Auseinandersetzung mit Sexualität in der Erziehungswissenschaft marginalisiert. Zudem sind kritisch-materialistische, gesellschaftskritische und emanzipatorisch ausgerichtete (Forschungs-)Ansätze und Konzepte gegenwärtig in Erziehungswissenschaft und Pädagogik wenig präsent.

3.2 Grenzen der Sexualerziehung: Zur Frage sexueller Bildsamkeit

Nachdem Grenz-Aspekte in Bezug auf Begrifflichkeiten und gesellschaftliche Bewegungen betrachtet wurden, greife ich im Folgenden die Frage nach den Grenzen der Sexualpädagogik im anthropologischen Sinne als Frage sexueller Bildsamkeit auf. Die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planvoller Sexualerziehung in Europa, so schreibt Walter Müller, waren davon beherrscht, das Individuum aus den „Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien“ (1992: 105). Dies bedeutete zumeist einen repressiven Zugang, also ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Heranwachsenden von der Sphäre des Sexuellen, die als eine erwachsene Sphäre angesehen wurde (vgl. ebd.). Die pädagogischen Bemühungen richteten sich also vor allem auf die Begrenzung sexueller Anregung und Aktivität. Dies geschah durch eine oftmals gewaltvolle Entgrenzung der pädagogischen Mittel und des erzieherischen Zugriffs auf Kinder und Jugendliche („Kampf gegen die Onanie“). Die erzieherischen Bemühungen waren also auf die Abwendung von vermeintlichem Schaden und die Vorbereitung auf bürgerliche Ehe und Familie geprägt. Dabei war für die Etablierung einer bürgerlichen Sexualmoral auch die Abgrenzung zu kolonialisierten Völkern konstitutiv, deren Minderwertigkeit nicht zuletzt mit ihrer vermeintlich unterentwickelten bzw. unzivilisierten Sexualität begründet wurde (vgl. Federici 2014, Thuswald 2023).

Nach sexualreformerischen und sexualerzieherischen Bemühungen Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Reich 2016 [1932], Voß 2023) entwickelte sich ab den späten 1960ern eine emanzipatorische Sexualpädagogik, die nicht auf die Beherrschung des Triebs, sondern auf die Emanzipation von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen abzielte. 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 aus emanzipatorischer Perspektive Qualitäten wie Freiheit, Frieden, Humanität, Glück und Solidarität zugeschrieben.⁷ Der Sexualtrieb wurde also nicht mehr als negative, sondern als positive Kraft begriffen (vgl. ebd., 115). Damit ging, so ließe sich sagen, ein verändertes Verständnis von sexueller Bildsamkeit einher – auch wenn die Diskussion nicht unter Verwendung dieses Begriffs geführt wurde. Das Triebmodell als biologistisches Modell konnte nur die Triebkontrolle, also den Aufschub oder die Sublimierung denken, während die Vorstellung von Sexualität als positiver „Lebensenergie“ (vgl. Sielert 2015: 40) oder als „Resource“ (Schmidt 2014) sexuelle Bildsamkeit im Sinne der Bildung rund um sexuelle Fragen denkbar machte.

Es ist den Kämpfen der Frauenbewegungen zu verdanken, dass sie die Befreiung weiblicher Sexualität, sexuelle Selbstbestimmung und die Realität sexualisierter Gewalt an Frauen, Kindern und Jugendlichen zum Thema machten und Beratungsstellen sowie Interventions- und Präventionsprogramme entwickelt wurden.⁸ Dafür war es wichtig, die angenommene Naturhaftigkeit männlichen Begehrens und seiner gewaltförmigen Ausdrucksweisen zu dekonstruieren oder, anders formuliert, männliche Verantwortung und sexuelle Bildsamkeit – kein üblicher Begriff in diesem Zusammenhang – zu betonen. Aktuell werden diese Debatten etwa unter den Begriffen der (kritischen) Männlichkeit(sforschung) und der geschlechterreflektierten Jungenarbeit geführt (vgl. etwa Debus/Stube 2012, Scheibelhofer 2023).

Eine etwas anders gelagerte Argumentationslinie um sexuelle Bildsamkeit – ebenfalls nicht unter diesem Begriff formuliert – findet sich in der Sexualwissenschaft. So argumentiert etwa der Sexualwissenschaftler Gunther Schmidt, dass sich die sexuelle Entwicklung wesentlich im nicht-sexuellen

⁷ Diese Verschiebung wurde von Akteuren aus der sogenannten Pädophilenbewegung, aber auch von Pädagogen und Wissenschaftlern – überwiegend, aber nicht ausschließlich Männer – argumentativ genutzt, um Machtmissbrauch und Sex mit Kindern und Jugendlichen zu legitimieren (vgl. etwa Baader/Friedrichs 2023).

⁸ Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt und Sexualpädagogik agierten bis in die 2010er Jahre eher neben- als miteinander – nicht nur in Deutschland, sondern auch international (vgl. Schmidt et al. 2017: 301f.; Cameron-Lewis/Allen 2013). Auch erst nach 2010 begann die Auseinandersetzung mit der sogenannten Pädosexualität, also der Forderung nach Entkriminalisierung von Sex zwischen Erwachsenen und Kindern, und deren (wissenschaftlichen) Legitimierung, die auch in pädagogischen Kontexten weitgehend unhinterfragt betrieben werden konnte (Baader/Friedrich 2023).

Bereich vollziehe, also durch Erlebnisse und Erfahrungen, die im engeren Sinne nicht sexuelle sind, beeinflusst wird (vgl. 2014: 68).⁹ Er argumentiert, dass die sexuelle Entwicklung vor allem durch die individuelle Bedürfnis-, Körper-, Beziehungs- und Geschlechtsgeschichte geprägt sei. Das Geflecht an Erfahrungen, einschließlich der mit ihnen verbundenen Ängste und Konflikte, formiere sich zu individuellen Strukturen des Begehrens, die ab der Pubertät sexualisiert werde und als „Lovemaps“ (Money 1986) oder „intrapyschische sexuelle Skripte“ (Gagnon/Simon 1973) bezeichnet werden können (vgl. Schmidt 2014: 69).¹⁰ In der Sexualpädagogik wird diese Sichtweise etwa insofern aufgegriffen, dass Sexualpädagog*innen wie Bettina Weidinger und Wolfgang Kostenwein (2017) für die Begleitung sexueller Entwicklung plädieren und Körperkompetenz eine wichtige Rolle zuschreiben. Diese Argumentation betont zwar sexuelle Bildsamkeit, kann aber auch als ein Verweis auf die Bedeutung von Sozialisation und die Begrenzungen von Wissensvermittlung und (rational orientierten) Erziehungsbemühungen gelesen werden. Das Argument, dass das Sexuelle nicht unabhängig vom Sozialen und Körperlichen und den damit verbundenen Entwicklungs- und Bildungsprozessen betrachtet werden kann, ist äußerst plausibel. Die Rede von der Begleitung kindlicher Entwicklung birgt aber auch die Gefahr, Entwicklung zu naturalisieren, erzieherische Intentionen zu verschleiern und die pädagogische Verantwortung für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen rund um Sexuelles auszublenden.

3.3 Grenzen der Sexualerziehung: Zum Einfluss digitaler Medien

Mit Blick auf die Frage nach den gesellschaftlichen Begrenzungen von Sexualpädagogik wird in den letzten zwei Jahrzehnten insbesondere der Einfluss von digitalen Medien auf Sexualität und Sexualpädagogik diskutiert. Ich greife exemplarisch diesen Aspekt auf, auch wenn es hinsichtlich gesellschaftlicher Grenz-Aspekte von Sexualpädagogik auch zahlreiche andere Themen zu diskutieren gebe, wie etwa der Einfluss von sozialer Ungleichheit, der Prekarisierung von Lebensbedingungen oder die bereits erwähnte Ökonomisierung sexueller Beziehungen.

⁹ Er bezieht sich dabei auf Sigmund Freud, lehnt aber dessen Phasenmodell, die „ödpale Situation“ und das energetisch-mechanistische Sexualitätsverständnis Freuds als naturalistisch ab (vgl. Schmidt 2014: 68).

¹⁰ Dass männlichen Lovemaps oft Übergriffigkeit eingeschrieben ist, zeigt etwa Paul Scheibelhofer (2023).

Jonathan Zimmerman betont in seiner „Global History of Sex Education“ (2015) den begrenzten Einfluss von schulischer Sexualkunde und die Bedeutung von Peers und Medien – nicht erst seit dem Zeitalter des Internets (vgl. ebd.: 144ff.). Im öffentlichen wie pädagogischen Diskurs werden vor allem die Entgrenzung der Zugänglichkeit von Information und Bildern wie auch veränderte Formen sexueller und intimer Kommunikation und Beziehungsgestaltung und ihre Möglichkeiten und Gefahren für Kinder und Jugendliche diskutiert (vgl. etwa Aigner et al. 2015; Döring 2019, 2021, 2023; Kostenwein 2018). Innerhalb der Sexualpädagogik werden die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen weniger im Sinne der Grenzen von Sexualpädagogik thematisiert, sondern als veränderte Bedarfe, neue Themen und andere pädagogische Formate interpretiert: Internet und Smartphone hätten dazu beigetragen, dass Heranwachsende in Informationsbeschaffung und Kommunikation unabhängiger von Erwachsenen seien. Gleichzeitig brächten diese Medien und Technologien auch neue Herausforderungen und Gefahren wie etwa Fake News und Mythenbildung, misogyne, gewaltvolle und leistungsorientierte Sexualitätsvorstellungen oder auch Cybermobbing und -grooming, die es pädagogisch aufzugreifen gelte (vgl. etwa Döring 2015; Moosmann et al. 2021).¹¹ Zu Beginn der emanzipatorischen bzw. sexualitätsbejahenden Sexualpädagogik war der Einsatz für die Enttabuisierung von Sexualität sowie die Anerkennung jugendlicher und nicht-ehelicher Sexualität zentral. Angesichts neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Notwendigkeit von Intimitätsschutz betont und die Entlastung von Jugendlichen angestrebt, die angesichts medialer Schönheitsnormen und des Anspruchs sexueller Versiertheit unter Druck stehen. Gleichzeitig wird weiterhin auch die Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität als notwendig erachtet.

Trotz dieser veränderten Bedingungen zeigen die Studien zu Jugendsexualität der BZgA, dass Schule und Lehrpersonen weiterhin eine wichtige Rolle in der Wissensvermittlung rund um Sexualität zukommt (vgl. BZgA 2021). 69 Prozent der 14-17-jährigen Jugendlichen geben in der Repräsentativstudie „Jugendsexualität 9. Welle“ an, dass ihre Kenntnisse über „Sexualität, Fortpflanzung, Empfängnisverhütung usw.“ auch aus dem Schulunterricht stammen (ebd.). Selbst wenn der Einfluss schulischer Erziehung und Wissensvermittlung rund um Sexualität gegenwärtig als geringer eingeschätzt wird als vor 40 Jahren, bleibt die Frage bestehen, wie in der Schule Themen wie Intimität, Körperlichkeit, Begehren, Liebe, Lust und Beziehungen explizit oder implizit be- und verhandelt werden. Heranwachsende verbringen einen beachtlichen

¹¹ Bzgl. der Formate wird zunehmend auf Online-Beratung, -Information und -Bildungsangebote gesetzt. Beispiele dafür sind etwa das Beratungsangebot „First Love“ (<https://first-love.at/>), die App „knowbody“ (<https://knowbody.app/>), der Wiener Mädchenchannel (<https://www.youtube.com/c/wienerm%C3%A4dchenchannel>), „Sex Baff! Sexuaufklärung in österreichischer Gebärdensprache“ (<https://www.sexbaff.at/>); „Zanzu – mein Körper in Wort und Bildung“ (<https://www.zanzu.de/>) u.Ä.m.

Teil ihrer Zeit in der Schule, die auch außerhalb des Sexualkunde-Unterrichts und ohne explizite sexualpädagogische Überlegungen Wissen, Werthaltungen, Normen und Verhaltensweisen zu Fragen von Intimität, Erotik, Körperlichkeit, Geschlechterverhältnissen, Lust, Beziehungen etc. vermittelt. Wenn wir von dieser Annahme ausgehen, stellt sich nicht nur die Frage, wie Sexualität als Unterrichtsgegenstand vermittelt werden kann und soll, sondern auch was der sogenannte „heimliche Lehrplan“ (vgl. Giroux/Purple 1983) der Schule zu Sexualität beinhaltet und welche sozialisierenden Wirkungen er entfaltet – ein Thema das bisher noch kaum beforscht wurde (vgl. dazu Rédai 2019). Aufgegriffen werden Aspekte dieser Thematik gegenwärtig unter dem Stichwort „Sexualkulturbildung“ (Sielert 2011) oder auch im Rahmen der Erstellung von Schutzkonzepten (vgl. etwa Pooch/Tremel 2016).

3.4 Grenzen der Sexualerziehung: Zur Frage von institutionellen Bedingungen, sexualpädagogischen Zielsetzungen und schulischen Akteur*innen

Als vierte Perspektivierung der Grenzen von Sexualerziehung fasse ich hier Diskussionen um institutionelle Bedingungen, Zielsetzungen und Akteur*innen schulischer Sexualpädagogik zusammen. Walter Müller veröffentlichte 1992 eine Untersuchung zur schulischen Sexualerziehung aus skeptischer Perspektive und analysierte dafür zeitgenössische sexualpädagogische Zielsetzungen. Er geht zunächst von der Klage über die mangelhafte Situation schulischer Sexualerziehung aus und macht mit Blick auf die schulische Sexualerziehung von 1968 bis 1990 vier zentrale Argumentationen in den Debatten um die defizitäre Lage aus. Unter dem „empirisch-schulorganisatorischen Argument“ führt er den ungesicherten curricularen Status der Sexualerziehung an, die als fächerübergreifende Aufgabe leicht unterzugehen droht. Unter diesem Argument ist auch die fehlende oder mangelhafte Lehrkräftebildung in diesem Bereich gefasst, eine aufgrund von vagen und widersprüchlichen Richtlinien unklare Rechtslage und eine mangelhafte Mediensituation, also unzureichende Lehr- und Lernmaterialien (vgl. ebd.: 58). Der „Tabu-Hypothese“ zufolge, ist die defizitäre Lage schulischer Sexualpädagogik in der gesellschaftlichen Tabuisierung von Sexuellem begründet. „Staatsschulkritische Argumente“ (ebd.: 63ff.) zielen darauf ab, dass Struktur und Funktion der staatlichen Schule prinzipiell unvereinbar mit einer befreienden Sexualerziehung seien. Sexualerziehung an Schulen sei eine Strategie der Befriedung, die sexuelle Befreiungsbewegungen zu verhindern und in systemkonforme Bahnen zu lenken gedenke (vgl. ebd.: 64). Da diese Aufgabe der „systemkonformen Umorientierung der öffentlichen Sexualmoral“ jedoch bereits bald nach der Einführung der

Sexualerziehung die „Marktwirtschaft“ selbst übernommen habe, könne der Staat sich in seinem Engagement wieder zurückziehen, so das Argument (vgl. ebd.: 68). Als letzten Erklärungsversuch bringt Müller „institutionskritische Argumente“ (ebd.: 69ff.) vor, nach denen Schule als „asexuelle Institution“, die zur Unpersönlichkeit tendiere, nur in Nischen wie Projektwochen, Arbeitskreisen etc. einen Ort für Sexualerziehung bieten könne (vgl. ebd.).

Spannenderweise sind etwa 30 Jahre später drei der vier Argumente noch immer stark präsent. Die weiterhin vertretene Tabu-Hypothese lässt sich um eine Konflikt-Hypothese ergänzen, also dem Argument, dass die öffentlichen Kontroversen um Sexualpädagogik, die seit der Einführung schulischer Sexualerziehung immer wieder aufkommen, sowie die diffamierenden Angriffe auf vielfaltsinklusive Sexualpädagogik in den letzten 15 Jahren Verunsicherung bei Direktionen und Lehrpersonen hervorrufen (vgl. Henningsen et al. 2016, Thuswald 2022: 30ff.). Sehr zentral sind gegenwärtig auch schulorganisatorische Argumente, die die mangelnde sexualpädagogische Ausbildung von Lehrer*innen, die vage Verankerung von Sexueller Bildung sowie mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen (etwa für externe Sexualpädagog*innen) als Problem sehen (vgl. etwa Urban et al. 2022). Das institutionskritische Argument von Schule als asexueller Institution wird im sexualpädagogischen Diskurs ebenfalls aufgegriffen (vgl. etwa Hoffmann 2016). In diesem Zusammenhang wird etwa auch die Frage nach den unterschiedlichen Akteur*innen sexueller Bildung im gegenwärtigen Schulsystem diskutiert. Im pädagogischen Diskurs wird zumeist anerkannt, dass sowohl Lehrpersonen als auch externen Sexualpädagog*innen eine wichtige und jeweils mit anderen Möglichkeiten und Grenzen ausgestattete Rolle zukommt (vgl. Plattform Sexuelle Bildung 2019).

Von den vier Argumenten, die Müller zusammenfasst, wird einzig das staatsschulkritische Argument gegenwärtig kaum vorgebracht, was aus meiner Sicht einerseits in einer veränderten gesellschaftlichen Situation begründet ist (Stichwort: sexuelle Liberalisierung und Ökonomisierung) und andererseits auch mit geänderten Zielsetzungen in der Sexualpädagogik zusammenhängen könnte. Die gegenwärtige Sexualpädagogik scheint an dem orientiert, was innerhalb der wahrgenommenen institutionellen Rahmenbedingungen und begrenzten Ressourcen als realisierbar erscheint und legt einen Fokus auf individuelle Selbstbestimmung und ‚Lebenshilfe‘ und weniger auf Gesellschaftskritik – auch wenn antidiskriminatorische und intersektionale Ansätze durchaus auch gesellschaftskritische Perspektive beinhalten (vgl. etwa Debus 2021, Busche et al. 2022, Bergold-Caldwell 2023).

Müller schlägt zum Ende seiner Studie vor, Sexualpädagogik nicht über den Begriff der Erziehung, sondern bildungstheoretisch zu begründen. Mit dem Bildungsbegriff von Theodor Ballauff, der unter Bildung „die Freigabe des einzelnen zur Selbständigkeit im Denken“ versteht (Ballauff zit. n. Müller 1992: 165) entkommt Müller den von ihm aufgezeigten Problematiken von

Logozentrismus und autonomen Subjektivitätsvorstellungen nicht. Nichtsdestotrotz sind seine Überlegungen hinsichtlich einer bildungstheoretischen Orientierung von Sexualpädagogik interessant: Das „Gegenstandsfeld Sexualität und Liebe“ könne dann in all seiner „Bizarrheit, Doppelbödigkeit und Imponderabilität, seiner Banalität und Extravaganz, Normalität und Exzentrizität, prosaischen und poetischen Form zur Sprache“ gebracht werden (1992: 166), wobei ‚Zur Sprache bringen‘ bisweilen auch bedeuten könnte, die Unsagbarkeit deutlich zu machen.

In Müllers Ausführungen stehen die Möglichkeit und Angemessenheit des Zur-Sprache-Bringens in Bezug auf den *Gegenstand* Liebe und Sexualität im Fokus. Jüngere qualitative Studien, wie etwa jene von Sara Blumenthal (2014), Markus Hoffmann (2016) und Antje Langer (2017), konzentrieren sich auf die Frage nach den Möglichkeitsräumen und der Angemessenheit des Sprechens in Bezug auf die *Adressat*innen* bzw. die pädagogische Beziehung. Sie fragen danach, wie das Sprechen über Sexualität in der Schule ermöglicht werden kann und welche Begrenzungen dieses Sprechens sich ausmachen lassen, etwa durch institutionelle Rollen, peerkulturelle Tabuisierungen, die Gefahr der Beschämung u.Ä.m. Begrenzungen werden dabei sowohl als (institutionell bedingte) Hindernisse für das Sprechen und Lernen über Sexualität thematisiert wie auch als pädagogisch notwendige Beschränkungen im Sinne der Ermöglichung des Sprechens und Lernens (vgl. dazu zusammenfassend Thuswald 2022: 78-87).

3.5 Resümee zu den vier Grenz-Perspektivierungen

Hiermit beende ich den kursorischen Streifzug zu den Grenzen schulischer Sexualpädagogik, der sich begrifflichen, anthropologischen, gesellschaftlichen und pädagogisch-institutionellen Grenz-Aspekten widmet. Dabei zeigt sich zunächst, dass Sexualität als pädagogisches Thema unter verschiedenen Begriffen verhandelt wird, wobei eine Ablösung des Begriffs *Geschlechterziehung* durch *Sexualerziehung*, sowie eine Verschiebung von *Sexualaufklärung* und *-erziehung* zu *Sexuelle Bildung* konstatiert werden kann. Die Verschiebungen werden vor allem als Grenzerweiterungen thematisiert, etwa als Erweiterung vom Fokus auf Ehe und Familie zu einem breiteren Sexualitätsverständnis, von Wissensvermittlung zu einem ganzheitlichen Bildungsanspruch sowie von der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zu jener der Erwachsenen. Die Überlegungen zu sexueller Bildsamkeit verweisen zum einen auf Erweiterung der Grenzen der Erziehung durch eine Veränderung des Sexualitätsverständnisses, das nicht mehr auf den unbeherrschbaren (männlichen) Sexualtrieb rekurriert und zum anderen auch auf die Grenzen rational orientierter Sexualerziehung und Sexualkunde. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Bedin-

gungen gegenwärtiger Sexualpädagogik wird der Autoritätsverlust schulischen Wissens durch erweiterte Informations- und Kommunikationstechnologien thematisiert, die gleichzeitig auch neue Themen und neue Formate von Sexueller Bildung mit sich bringen. Angesichts dessen, dass die Schule einen großen Stellenwert im Aufwachsen von Kindern einnimmt, werden schließlich die institutionellen Bedingungen schulischer Sexualpädagogik in den Blick genommen, die oftmals als begrenzend thematisiert werden. Dabei ist interessant, dass manche der Begrenzungen – etwa der notwendige Intimitätsschutz in der schulischen Thematisierung von Sexualität – gleichzeitig als notwendige bzw. ermöglichende Bedingung für Settings Sexueller Bildung thematisiert werden. Hier deutet sich auch schon ein anderer Zugang zu Fragen nach den Grenzen der schulischer Sexualpädagogik an, wie ich ihn im kommenden Abschnitt skizzieren werde.

4 Spannungsfelder und Möglichkeitsräume sexualpädagogischen Handelns – eine Perspektive für pädagogische Professionalisierung und Forschung?

Auch wenn die vier Perspektivierungen durchaus interessante Aspekte der Diskussion um Sexualpädagogik thematisierbar machen, transportiert die Metapher der Grenze in ihrer vermeintlichen Klarheit auch etwas Unklares, Verklärendes und angesichts rassistischer Diskurse und tödlicher Praktiken des sogenannten Grenzschutzes auch politisch Unbehagliches. Gleichzeitig scheint der Begriff schwer verzichtbar – nicht zuletzt, wenn es um sexualpädagogische Themen wie Gewaltprävention und Einvernehmlichkeit geht, für die Begriffe wie Grenzachtung oder Grenzverletzung von Bedeutung sind (vgl. etwa Dalhoff et al. 2021).

Die Herausgeber*innen des erziehungswissenschaftlichen Bandes „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen“ (Magnus et al. 2023) schlagen vor, Grenzen in ihrem „Vollzugscharakter“ in den Blick zu nehmen oder, anders gesagt, von „Grenzbearbeitungen“ zu sprechen (ebd.: 7). Den Blick auf die Aushandlungsprozesse von Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen zu legen, scheint mir ein durchaus gewinnbringender Ansatz. Gleichzeitig entkommt auch ein Zugang, der Grenzziehungen als Prozess betrachtet, nicht der Tatsache, dass dem Grenzbegriff selbst eine Konnotation des Eindeutigen anhaftet, die sich etwa darin zeigt, dass der Grenzbegriff eher das Bild einer Linie als das eines Raums aufruft.

Rolf Bossart gelingt es in seinem Artikel „Faszination der Grenzmetaphern“ (2022) ein Stück weit, das Verklärende, Unbehagliche und gleichzeitig auch das Anziehende an Grenzmetaphern zu fassen. Er spricht von Grenzmetaphern als „affektbesetzten Entlastungsvokabeln“ (ebd.: 64) und stellt ihnen ein Spannungsvokabular gegenüber, das von „Tätigkeiten wie Balancieren, Mischen, Verwandeln, Aushalten und Scheitern und von Analysekategorien wie Zweideutigkeit, Verdrängung, Verhältnis und Affekt“ geprägt ist (ebd.). Spannungsvokabeln, so Bossart, seien keine neuen Zauberformeln; Perspektiven des „Zwischens“ jedoch unumgänglich: „Wer realistisch von den Menschen und ihren Verhältnissen sprechen will, kommt nicht umhin, sie in ihrem Dazwischen, in ihrer Grösse [!] und Erbärmlichkeit, in ihrem Eingespantsein und in ihren Zerreissungssituationen [!] sowie ihrem stets vom Scheitern bedrohten Bemühen, eine Mitteposition zwischen den Polen zu halten, ernst zu nehmen.“ (ebd.)

In diesem Sinne schlage ich mit Blick auf Fragen pädagogischen Handelns eine Perspektive vor, die statt des Begriffs der Grenze *Möglichkeitsräume und Spannungsfelder* (sexual)pädagogischen Handelns in den Fokus rückt. Ich behaupte nicht, dass diese Perspektive und diese Begriffe neu sind, mir scheint aber, dass sie Potential für die angesprochenen Fragen bergen und andere Bilder und Denkhorizonte eröffnen als der Begriff der Grenze. Der Begriff der *Möglichkeitsräume* verweist mit der Raummetapher im Plural, die etwa sozialräumlich oder zeitlich gedacht werden kann, auf eine gewisse Weite oder Öffnung, ohne Unbegrenztheit zu suggerieren. Angedeutet wird dabei auch, dass es unterschiedliche Möglichkeitsräume geben kann, in denen je andere Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Der Begriff der *Spannungsfelder* ist alltagssprachlich zugänglich und knüpft mit dem Spannungsbegriff nicht nur an das oben erwähnte Plädoyer von Bossart an, sondern auch an alltägliche Erfahrungen von Pädagog*innen („Hin- und Hergerissen-Sein“, „unter Spannung stehen“). Von Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern pädagogischen Handelns zu sprechen, scheint mir insbesondere für Forschung und Bildungspraxis im Bereich (sexual)pädagogischer Professionalisierung aus mehreren Gründen gewinnbringend: Zum einen ist dieser Zugang anschlussfähig an professions- und bildungstheoretische Ansätze, wie etwa an die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie und das dort etablierte Denken in Antinomien (Helsper 2021: 166ff.) wie auch an kritische Professionalisierungs- und Bildungstheorien, die von Widerspruchslagen sprechen (Bünger 2009, Messerschmidt 2016). Von Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern zu sprechen, macht es zudem möglich, Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeiten ohne Handlungssicherheit zu denken (vgl. Debus 2015: 95) – ein Zugang, der mir für pädagogisches Handeln und die Professionalisierung von pädagogischen Tätigen relevant erscheint. Zudem legt der Blick auf Möglichkeitsräume und Spannungsfelder nahe, pädagogisches Handeln in Bezug auf seine Bedingungen zu untersuchen, die

konstitutiv, aber auch situativ, institutionell und gesellschaftlich gedacht werden können. Gleichzeitig ist der Ansatz für praxisorientierte Fragen und praxisreflektierende Auseinandersetzung zugänglich – ohne dass damit eine Reduktion auf pädagogisches ‚Rezeptwissen‘ nahegelegt wird.

In Bezug auf schulische Sexualpädagogik lässt sich mit dieser Perspektive beispielsweise herausarbeiten, welche Möglichkeitsräume sexualpädagogischen Handelns unterschiedlichen Akteur*innen, also etwa schulexternen Sexualpädagog*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen oder Schulärzt*innen in der Schule offenstehen und in welchen je unterschiedlichen Spannungsfeldern sie sich dabei bewegen (vgl. etwa Hoffmann 2016, Langer 2017, Rédei 2019). Diese Perspektive lässt sich auch nutzen, um die Möglichkeitsräume und Spannungsfelder unterschiedlicher Formate sexueller Bildung und sexualpädagogischer Professionalisierung auszuloten und gegebenenfalls neue zu entwickeln (vgl. Pritz/Thuswald/Sattler 2021, Thuswald 2022: 434ff., Mieruch/Henningsen 2023). Für didaktische Fragen bietet sich diese Perspektive an, um die Potentiale und Limitierungen unterschiedlicher Sprechweisen über Sexualität zu diskutieren oder unterschiedliche didaktische Ausgestaltungen einer Übung herauszuarbeiten (vgl. Thuswald 2022).

Möglichkeitsräume und Spannungsfelder (sexual)pädagogischen Handelns in den Fokus zu rücken, kann also für die Professionalisierung von Pädagog*innen wie auch für kritische Forschung gewinnbringend sein; für eine Forschung, die es als ihre Aufgabe betrachtet, mit den theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Mitteln die Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns zu erkunden, zu differenzieren, sprachlich zu fassen, zu kritisieren und Veränderung vorstellbar zu machen.¹²

Abschließend lässt sich resümieren, dass die pädagogische und forschende Arbeit zu Sexualität als pädagogischem Thema sich in Spannungsfeldern bewegt, die nicht zuletzt mit dem Nimbus des Besonderen und Heiklen verbunden sind, der diesem Themenfeld oft zugeschrieben wird. Aus meiner Sicht liegt genau in dieser Zuschreibung an Sexualität ein Potential für pädagogische Professionalisierung bzw. erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsforschung: Sexuell und intim konnotierte Themen scheinen pädagogisch-professionelles Selbstverständnis und Handeln in besonderer Weise herauszufordern, oder anders formuliert, die Herausforderungen pädagogischen Handelns zuzuspitzen, etwa weil das Bewusstsein für die Verletzbarkeiten rund um diese

¹² Forschendes Handeln bewegt sich dabei selbst in Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern. So agiert kritische erziehungswissenschaftliche Forschung etwa in dem Spannungsfeld ihren Anspruch an Kritik nicht aus Gründen heimlicher Solidarität mit der Praxis aufzuweichen, gleichzeitig aber auch nicht die Logik der Praxis zu verkennen und im Gestus der Überlegenheit über sie und ihre Akteur*innen zu sprechen. Ein situiertes Verständnis von Forschung kann sich etwa in der Schreibhaltung ausdrücken, die sich nicht nur selbstreflexiv auf die eigene Positionierung und Forschungspraxis bezieht, sondern in der Beschreibung und kritischen Analyse des Feldes dessen Akteur*innen als Lesepublikum mitdenkt.

Themen besonders hoch ist und Fragen zum adäquaten pädagogischen Handeln virulenter erscheinen als bei anderen Themen (vgl. dazu Thuswald 2022: 30ff.). Sexualität und Intimität können gewissermaßen als exempla verstanden werden,¹³ an denen sich pädagogische Fragen – etwa bildungspolitische, professions- und bildungstheoretische oder handlungspraktische – in der Aus- und Fortbildung pädagogisch Tätiger gut aufschließen und bearbeiten lassen, weil diese Fragen angesichts sexualpädagogischer Themen als zugänglicher oder auch drängender wahrgenommen werden.

Was sich in und an dieser Argumentation zeigt, ist, dass die Spannungsfelder, die eine Thematik umgebenden, manchmal auch zu Möglichkeitsräumen werden können – wobei sich damit freilich gleichzeitig wiederum neue Spannungsfelder auftun.

Literatur

- Aigner, Josef Christian/Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hrsg.) (2015): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia/Friedrichs, Jan-Henrik (2023): Sexuelle Befreiung oder sexuelle Bildung? Konzepte, Organisationen und Akteur*innen nach 1968 zwischen Pädophilie- und Missbrauchsdiskurs. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32-53.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Begehren dekolonisieren?! – Intersektionale Perspektiven für die sexuelle Bildung. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs; Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 99-113.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Bossart, Rolf (2022): Die Faszination der Grenzmetaphern. Eine Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 2022 1, S. 57-65.
- Bünger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Schöningh, S. 171-190.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Bayramoğlu, Yener (2022): Intersektionale sexuelle Bildung – machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend. In: Böhm,

¹³ In meiner Studie spreche ich in Anlehnung an Klafki von *Sexualität und Intimität* als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung (vgl. Thuswald 2022: 436ff.).

- Maika/Kopitzke, Elisa/Herrath, Frank/Sielert, Uwe (2022): Praxishandbuch. Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel. Beltz Juventa, S. 87-101.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021): Jugendsexualität 9. Welle. Sexuaufklärung in der Schule. Faktenblatt. <https://shop.bzga.de/pdf/13316303.pdf> [Zugriff: 8.8.2023].
- Cameron-Lewis, Vanessa/Allen, Louisa (2013): Teaching pleasure and danger in sexuality education. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning 13, 2, S. 121-132.
- Dalhoff, Maria/Hempel, Stefanie/Önsür-Oluğ, Zeynep/Rauch, Bianca Jasmina/Thuswald, Marion (Hrsg.) (2021): Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten. Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung. Hannover: fabrico.
- Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opfaden: Verlag Barbara Budrich, S. 79-99.
- Debus, Katharina (2021): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 69-94.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 44-60.
- Döring, Nicola (2015): Sexting. Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg.): Gewalt im Netz. Sexting, Cybermobbing & Co. Berlin: Eigenverlag, S. 15-43.
- Döring, Nicola (2019): Jugendsexualität heute: Zwischen Offline- und Online-Welten. In Voß, Heinz-Jürgen/Katzer Micheala (Hrsg.), Kulturelle Bildung zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung: Zur Relevanz von Kunst und Medien. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 221-244.
- Döring, Nicola (2021): Sex Education on Social Media. In: Lykins, Amy D. (Hrsg.): Encyclopedia of Sexuality and Gender. New York: Springer.
- Döring, Nicola (2023): Jugendsexualität im Internet-Zeitalter: Aktuelle Daten und Debatten. In: Ethik und Unterricht 23, 2, S. 9-13.
- Engel, Antke/Schuster, Nina (2007): Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität. Queer/feministische Auseinandersetzungen mit Foucault. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-153.
- Federici, Silvia (2014): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Übersetzt von Max Henninger. Wien: Mandelbaum.

- Fields, Jessica/Gilbert, Jen/Miller, Michelle (2015): Sexuality and education: Toward the promise of ambiguity. In DeLamater, John/Plante, Rebecca (Hrsg.): *Handbook of the Sociology of Sexualities*. New York: Springer, S. 371-387.
- Foucault, Michel (1983 [1976]): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gagnon John H./Simon, William (1973): *Sexual conduct. The social source of human sexuality*. London: Routledge.
- Giroux, Henry/Purpel, David (Hrsg.) (1983): *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, S. 100-121.
- 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: dekonstruktive 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.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Wien et al.: UTB.
- Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (2023): *Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Illouz, Eva (2006): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Illouz, Eva (2012): *Warum Liebe weh tut*. Berlin. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kostenwein, Wolfgang (2018): „Generation Porno“ – Das Drama einer Gesellschaft oder Schlagwort des Generationskonflikts. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.): *Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-94.
- Langer, Antje (2017): Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149-165.
- Magnus, Frank/Geier, Thomas/Hornberg, Sabine/Machold, Claudia/Otterspeer, Lukas/Singer Brodowski, Mandy/Stosic, Patricia (2023): Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. In: dies. (Hrsg.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*, S. 7-15.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu, Yasemin, Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-70.

- Mieruch, Christina/Henningsen, Anja (2023): Sexualitätskompetenz in der Hochschullehre. Vermittlung von Sexualitäts- und Grenzreflexivität. In: Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (2023): *Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 364-376.
- Money, John (1986): *Love maps. Clinical Concepts of Sexual/Erotic Health and Pathology, Paraphilia, and Gender Transposition in Childhood, Adolescence, and Maturity*. New York: Prometheus Books.
- Moosmann, Michaela/Buhri, Katharina/Grabherr Ariane/Atzinger, Angelika (2021): „Nacktfotos auf's Handy kriegen ist doch ganz normal!“ Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen zu Sexualität und digitalen Medien. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2021): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, S. 167-180.
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): *Erziehung*. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogische Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 151-159.
- Ortner, Rosemarie/Hammerl, Elisabeth (2015): Involviert-Sein in gesellschaftliche Verhältnisse. In: Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (Hrsg.) (2015): *facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung*. Sonderband 2 der Reihe arts & culture & education. Wien: Löcker, S. 27-46.
- Plattform Sexuelle Bildung (2019): Offener Brief an Bundesminister Heinz Faßmann. 14.5.2019. Online unter: <https://sexuellebildung.at/aktuelles/offener-brief-an-bundesminister-heinz-fassmann/> [30.11.2023].
- Pooch, Marie-Theres/Tremel, Inken (2016): So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitorings (2015–2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. Teilbericht 1 im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin: Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Pritz, Anna/Sattler, Elisabeth/Thuswald, Marion (2021) Zu intim? Eine Gesprächsrunde mit Lehrer:innen zu Fragen rund um Sexualität, Beziehungen und Intimität in Unterricht und Schulalltag. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, S. 51-68.
- Rédei, Dorottya (2019): *Exploring Sexuality in Schools. The Intersectional Reproduction of Inequality*. Hampshire: Palgrave.
- Reich, Annie (2016 [1932]) Wenn dein Kind dich fragt ... Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie* 19, 1, S. 17-41.

- Reichenbach, Roland (2017): Erziehung als Einführung in das unvollkommene Leben. In: Ethik der Bildung und Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag / UTB, S. 36-51.
- Rich, Adrienne (1993): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Lorde, Audre/Rich, Adrienne: Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte. Herausgegeben von Dagmar Schultze. Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 138-169.
- Richardson, Diane (2007): Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality. In: Sociology 41, 3, S. 457-474.
- Rothmüller, Barbara/Thuswald, Marion (2020): Sexuality Education. International policies, global developments, and contemporary research perspectives. In: Davy, Zowie/Santos, Ana Cristina/Bertone, Chiara/Rhodeson, Ryan/Wieringa, Saskia (Hrsg.): SAGE Handbook of Global Sexualities. Volume 1. London u.a.: Sage, S. 221-246.
- Rubin, Gayle S. (2012 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: dies.: Deviations. A Gayle Rubin Reader. Durham: Duke University Press.
- Scheibelhofer, Paul (2023): Ist *Consent* unmännlich? Zur Notwendigkeit einer männlichkeitskritischen Perspektive auf sexuelle Einvernehmlichkeit. In: Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 84-98.
- Schmidt, Gunter (2014): Das neue DerDieDas. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Hennigsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1989): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, 4, S. 499-509.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sielert, Uwe (2011): Sexualkulturbildung und Gewaltprävention in der sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen 2011 2, S. 253-267.
- Sielert, Uwe (2023): Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Zeitschrift für Sexualforschung 36, S. 1-10.
- Thuswald, Marion (2021): Wie über Sexualität sprechen? Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 95-120.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung gestalten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript.
- Thuswald, Marion (2023): Decolonize Heteronormativity. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische

- Grundlagen und transnationale Debatten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 555-584.
- Thuswald, Marion (2024): Sexualpädagogische Professionalisierung als Aufgabe der Hochschullehre. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nr. Heft 68, S. 57-69.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript.
- Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Valtl, Karlheinz (2013 [2008]): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik aller Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125-140.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Praxisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weidinger, Bettina/Kostenwein, Wolfgang (2017): „Bekommt man vom Küssen Kinder?“ Die sexuelle Entwicklung aus kindlicher Sicht. In: Pädiatrie – Die Fortbildungszeitschrift für Pädiater und Allgemeinärzte 3.
- WHO – Regionalbüro für Europa/BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexuaufklaerung/> [Zugriff: 30.11.2023].
- Zimmermann, Jonathan (2015): Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education. Princeton: Princeton University Press.