



Leseprobe aus Siemoneit, Verlinden und Kleinau,  
Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im  
erziehungswissenschaftlichen Diskurs, ISBN 978-3-7799-6712-5  
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6712-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6712-5)

# Inhalt

|   |     |
|---|-----|
| Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität – ein Problemaufriss<br><i>Julia Kerstin Maria Siemoneit, Elke Kleinau und Karla Verlinden</i>   | 7   |
| <b>Historische und theoretische Zugänge</b>   | 15  |
| Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität.<br>Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und<br>pädagogisch-programmatischer Begriffe<br><i>Antje Langer</i>               | 16  |
| Sexuelle Befreiung oder sexuelle Bildung?<br>Konzepte, Organisationen und Akteur*innen nach 1968 zwischen<br>Pädophilie- und Missbrauchsdiskurs<br><i>Meike Sophia Baader und Jan-Henrik Friedrichs</i> | 32  |
| „Erziehung der Sexualität“ – Sexualität als Erziehung? Eine kritische<br>Betrachtung von Helmut Kentlers Theorie der Sexualerziehung<br><i>Anna Hartmann und Jeannette Windheuser</i>                   | 54  |
| Die Erziehungswissenschaft und das Sexuelle – eine Problemskizze<br><i>Barbara Rendtorff</i>  | 72  |
| Ist <i>Consent</i> unmännlich? Zur Notwendigkeit einer<br>männlichkeitskritischen Perspektive auf sexuelle Einvernehmlichkeit<br><i>Paul Scheibelhofer</i>  | 84  |
| Begehren dekolonisieren?! – Intersektionale Perspektiven<br>für die sexuelle Bildung<br><i>Denise Bergold-Caldwell</i>  | 99  |
| Sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung im biopolitischen<br>Zeitalter aus Sicht der Disability Studies/History<br><i>Anne Klein</i>   | 114 |
| <b>Sexualität und sexuelle Bildung als Konfliktfelder<br/>in (sozial-)pädagogischen Kontexten</b>   | 129 |
| „Sexuelle Situationen“ in der Schule – Ergebnisse einer Befragungsstudie<br>mit Lehrkräften<br><i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Karla Verlinden</i>   | 130 |

|   |     |
|---|-----|
| Sexualisierte Gewalterfahrungen und Un-Freiheit als Strukturkategorie innerhalb der intersektionalen Perspektive – Überlegungen auf Basis einer empirischen Studie zu jungen Menschen in Haft<br><i>Anne Kaplan und Karla Verlinden</i> | 154 |
| „Wir reden ja nur aus der Erfahrung“ – Vom fachlichen Umgang mit Sexualität bei Menschen mit Lernschwierigkeiten<br><i>Svenja Heck</i>  | 174 |
| Sexuelle Bildung, Sexualaufklärung und sexualisierte Gewalt im Leben tauber Menschen<br><i>Katharina Urbann, Simon Tenbrink und Laura Avemarie</i>  | 186 |
| Sexual Neglect – Sexuelle Vernachlässigung und die Missachtung sexueller Rechte am Beispiel von Erwachsenen mit Unterstützungs- und Pflegebedarf<br><i>Charlotte Rimbach und Kathrin Römisch</i>  | 200 |
| <b>Autor*innen</b>  | 215 |

# Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität – ein Problemaufriss

Julia Kerstin Maria Siemoneit, Elke Kleinau  
und Karla Verlinden

Die Diskussion um Sexualität in pädagogischen Kontexten wurde vor allem mit dem (erneuten) öffentlichen Bekanntwerden sexualisierter Gewalt in pädagogischen ‚Vorzeigeeinrichtungen‘ wie der reformpädagogischen Odenwaldschule und dem katholischen Canisiuskolleg im Jahr 2010 in Verbindung gebracht. Seitdem lässt sich ein deutlicher Zuwachs an erziehungswissenschaftlicher Forschung verzeichnen, die sich mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten auseinandersetzt (vgl. bspw. Brachmann 2015 und 2019; Keupp et al. 2019). Zweifelsohne hat die *Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexualisierter Kindesmissbrauch* mit ihren Empfehlungen zu Aufarbeitungsprozessen in Institutionen (2019) Organisationen wie bspw. die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und Träger der Jugendhilfe unter Druck gesetzt, ihre eigene Involviertheit extern aufarbeiten zu lassen (vgl. Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt 2021, S. 67–77, Vorstand der DGfE, S. 79–81; Baader et al. 2020). Zu klären gilt es, ob „komplizierte[.], noch unübersichtliche[.], schwer aufzulösende[.] organisationale[.], thematische[.] und persönliche[.] Verflechtungen“ (Kleinau et al. 2021, S. 7) zum ‚offensiven Beschweigen‘ des Themas beigetragen haben. Auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) muss sich neuerdings dem Vorwurf stellen, in der Vergangenheit Lehrkräften, die wegen sexuellen Kindesmissbrauchs verurteilt wurden, Rechtsbeihilfe geleistet zu haben (vgl. Thole/Glaser 2022; S. 101 ff.). Bildungspolitisch wurde die Thematik sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen durch die 2013 erfolgte Einrichtung von fünf Juniorprofessuren an den Universitäten Kiel, Münster, Kassel und Hamburg sowie an der Hochschule Merseburg aufgegriffen, um mit je unterschiedlichen Schwerpunkten die Verwobenheit von sexualisierter Gewalt, Erziehungswissenschaft und pädagogischen Kontexten zu beforschen. Da die universitären Juniorprofessuren nicht mit einem *tenure track* versehen waren, sind inzwischen alle Verträge ausgelaufen und die ehemaligen Juniorprofessor\*innen sind größtenteils an Hochschulen für angewandte Wissenschaften abgewandert, die der Beschäftigung mit sexualitätsbezogenen Inhalten deutlich offener gegenüberstehen. Diese Entwicklung versetzt angehende Lehrer\*innen und außerschulische Pädagog\*innen an Universitäten zumindest auf struktureller Ebene in den Zustand von 2013 zurück. Anscheinend kann Sexualität an deutschen Universitäten ausnahmslos im

Rahmen der Prävention sexueller Gewalt bearbeitet werden – und auch das nur projektbezogen und zeitlich befristet. Diese Nichtverankerung von sexueller Bildung im Lehrangebot (außer-)schulischer Studiengänge ist schon deshalb nicht nachzuvollziehen, weil die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1968 den Unterricht von Sexualerziehung empfohlen hatte und die Durchführung 1977 auf bundesverfassungsgerichtlicher Ebene beschlossen wurde. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird allerdings das Thema Sexualität von Heranwachsenden z. Zt. fast ausschließlich im Gefahrenabwehrmodus behandelt. Positive Darstellungen zu den Ausdrucksformen kindlicher und jugendlicher Sexualität, wie bspw. ihre Entwicklung professionell zu begleiten und zu fördern wäre, sucht man dagegen beinahe vergebens. Es gibt nur wenige Projekte, die sich von diesem Gewaltfokus lösen (vgl. Quindeau/Brumlik 2012) und die – neben curricularen, fächerübergreifenden sexualerzieherischen Vorgaben – selbst die Binnenräume von Schule, wie Pausenhöfe, Flure oder Klassenfahrten nicht mehr als asexuelle Orte, sondern als Räume intimer Kommunikation begreifen (vgl. Schmidt/Schetsche 1994). Dabei sind sowohl die Kommunikationsweisen der Schüler\*innen untereinander als auch die Nähe-Distanz-Relationen innerhalb pädagogischer Beziehungen zu betrachten (vgl. Kowalski 2020; Siemoneit 2021; in Bezug auf den Sexualerziehungsunterricht vgl. auch Hoffmann 2016). Konzepte der sexuellen Bildung gehen hier weiter und umfassen deutlich mehr als die Prävention und Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt, sondern betrachten das Sexuelle als konstitutiv für pädagogische Orte, da zum einen davon auszugehen ist, dass Menschen von Beginn ihres Lebens über die ganze Lebensspanne hinweg sexuelle Wesen sind (vgl. Schmidt 2004); zum anderen entstehen pädagogische Orte erst durch pädagogische Beziehungen.

Der vorliegende Sammelband ist hervorgegangen aus dem Projekt *Inklusive sexuelle Bildung für angehende Pädagog\*innen* (InseB), das wir in den Jahren 2018 bis 2020 an der Universität zu Köln (UzK) durchgeführt haben.<sup>1</sup> Ausgangspunkt des Projekts war die Erkenntnis, dass angehende Pädagog\*innen auf die sexualpädagogischen Aufgaben, die mit der Arbeit in ihrer zukünftigen pädagogischen Praxis einhergehen, nicht bzw. höchst ungenügend vorbereitet werden, da sexuelle Bildung in keinem pädagogischen Studiengang der UzK systematisch verankert war. Es gab lediglich einige Veranstaltungen, die vom Engagement einzelner – auch befristet angestellter – Lehrender abhängig waren. Dass die Situation, wie sie sich in Köln darstellt(e), unter deutschen Universitäten keinen Sonder- oder Einzelfall darstellt, lässt sich u. a. an dem von der DGfE entwickelten Kerncurriculum ablesen (vgl. DGfE 2004), das weder in den schulischen noch in den

---

1 Das Projekt, das vom Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der UzK finanziert wurde, haben wir gemeinsam mit der Kollegin Susanne Völker von den Gender Studies in Köln (GeStiK) durchgeführt. Wir bedanken uns zudem für finanzielle Zuschüsse beim Kompetenzfeld *SINTER – Soziale Ungleichheiten und Interkulturelle Bildung* sowie der *ARCUS-Stiftung*.

außerschulischen Studiengängen ein Modul oder auch nur einen systematischen Platz innerhalb eines Moduls für sexuelle Bildung vorsieht – auch nicht in der erweiterten Fassung von 2010 (vgl. DGfE 2010). Ziel von InseB war es daher, Studierende aller pädagogischer Studiengänge mit einer inklusionssensiblen sexuellen Bildung in Theorie und Praxis vertraut zu machen und fortlaufend die Angebote sexueller Bildung an der Universität über ein studentisches Peer-to-Peer-Verfahren zu verstetigen. Aus diesem Projekt ging eine autonom organisierte Hochschulgruppe Studierender hervor, die weiterhin aktiv inklusionssensible sexualpädagogische Materialien entwickelt, Workshops für Heranwachsende an unterschiedlichen Schulen anbietet sowie weitere Studierende sexualpädagogisch fortbildet und für den Workshopsinsatz vorbereitet.

Sexualpädagogische Konzepte adressieren überwiegend Menschen ohne Behinderungen, die heterosexuell begehren, sich in die geschlechterbinäre Ordnung einfügen können, *weiß*<sup>2</sup> und lesestark sind (vgl. Kleinau/Siemoneit 2020). Um Sexualität und sexuelle Bildung in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Erscheinungsformen und Zusammenhängen systematisch zu erfassen und Implikationen für die Praxis zu eröffnen, haben wir eine Reihe von einschlägig arbeitenden Autor\*innen eingeladen, mit uns das ausgesprochen heterogene Feld zu erkunden.

Der erste thematische Block präsentiert unterschiedliche historische und theoretische Zugänge, wobei zunächst grundlegenden Begrifflichkeiten wie Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität nachgegangen wird. Die Genese und Bedeutung dieser Begriffe werden im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs sowie in pädagogisch-praktischen Zusammenhängen oft nicht geklärt, sondern es wird stillschweigend davon ausgegangen, dass alle wissen, was damit gemeint ist. Mit den affirmativ aufgeladenen Begriffen ‚sexuelle Bildung‘ und ‚sexuelle Selbstbestimmung‘ ist eine Vorstellung verbunden, die voraussetzt, dass alle Individuen gleichermaßen als Subjekt anerkannt werden oder unter ‚Sexuellem‘ Gleiches verstünden. Ausgehend von der Erkenntnis, dass diese Anerkennung deutlich voraussetzungsvoller ist und nicht für alle gleichermaßen gilt, wird abschließend für eine machtanalytische intersektionale Reflexion plädiert (vgl. den Beitrag von Antje Langer).

Sexualität lässt sich ohne die Differenz- und Strukturkategorie Geschlecht nicht denken und so war es auch das Geschlecht, das insbesondere von Vertreterinnen der Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie in den 1970er und 1980er Jahren immer wieder zum Dreh- und Angelpunkt sexualitätsbezogener Aufklärung gemacht wurde. Als wichtiger Bezugspunkt für die öffentliche

---

2 In Anlehnung an postkoloniale Theorie verstehen wir *Weißsein* als ‚Rassen‘konstruktion, die an „kulturelle, soziale und politische Kriterien gebunden“ ist (Dietrich 2014, S. 387) und damit *Weißsein* als Konstruktion und Herstellungsleistung zur Aufrechterhaltung von *weißer* Herrschaft versteht. Diese Positionierung wird in der Schreibweise von *weiß* markiert.

Auseinandersetzung mit Sexualität gilt die 1968er-Bewegung, die im Zuge der sogenannten ‚sexuellen Befreiung‘ und den damit verbundenen Hoffnungen auf eine novellierte, antiautoritäre Gesellschaft neue sexualpädagogische Konzepte für Kinder zum Ausgangspunkt machte. Diese Neuordnung von Sexualmoral und Sexualpädagogik ging mit Diskussionen in der Erziehungswissenschaft einher, die nach dem Verhältnis des begehrenden Erwachsenen zum Kind rang (vgl. Verlinden 2008; Sager 2008) und deren Position sich im Zuge dessen nicht klar genug von der Pädosexuellenbewegung der 1970er Jahre abgrenzte. Aus einer geschlechterhistorischen und -theoretischen Perspektive wird daher zum einen die bis dato vorherrschende androzentrische Form sexualpädagogischer Geschichtsschreibung kritisch beleuchtet und nach Konzepten, Organisationen und Akteur\*innen zwischen Pädophilie- und Missbrauchsdiskurs gefragt (vgl. den Beitrag von Meike Sophia Baader und Jan-Henrik Friedrichs) sowie sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen beschönigende Diskurse und Praktiken im Werk des Sexualwissenschaftlers, Psychologen und Sozialpädagogen Helmut Kentlers aufgedeckt (vgl. den Beitrag von Anna Hartmann und Jeannette Windheuser). Aus einer feministisch-psychoanalytischen Perspektive weicht die Erziehungswissenschaft durch ihre Schwerpunktsetzung auf sachlich-informative Aufklärung den beunruhigenden, den ‚dunklen Seiten‘ des Sexuellen vielfach aus. Damit lassen sich zahlreiche Leerstellen sexualpädagogischer Programmatiken aufzeigen, was u. a. auch auf die sexuelle Entwicklung und Bildung von (kleinen) Jungen zutrifft (vgl. den Beitrag von Barbara Rendtorff). Sind bspw. sexuelle Grenzverletzungen Teil des männlichen Habitus‘ und was bedeutet das für Konzepte wie Einvernehmlichkeit bzw. *consent* und kritische Jungenarbeit (vgl. den Beitrag von Paul Scheibelhofer)? Marginalisierte Gruppen waren und sind in Geschichte und Gegenwart in besonderem Maße sexueller Diskriminierung ausgesetzt. Diese Diskriminierungen gehen dann mit weiteren Ausgrenzungs- und Abwertungsformen einher, bspw. in der Mehrfachmarginalisierung durch Rassismus und Sexismus, wenn sexuelle Kodierungen mit einem kolonialen Rassismus in Verbindung stehen (vgl. den Beitrag von Denise Bergold-Caldwell). Hinsichtlich Ableismus zeigt sich, dass das Recht auf sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung insbesondere Menschen mit Behinderungen oft abgesprochen wird, was aus Sicht der *Disability Studies* bzw. *Disability History*, die Behinderung als eine historische, soziale und kulturelle Konstruktion begreifen, gegen ein elementares Menschenrecht verstößt (vgl. den Beitrag von Anne Klein).

Im zweiten thematischen Block werden Sexualität und sexuelle Bildung als Konfliktfelder in (sozial-)pädagogischen Kontexten in den Blick genommen. Sowohl Lehrkräfte als auch außerschulisch tätige Pädagog\*innen, die in pädagogischen Kontexten wie bspw. Wohngruppen, Notunterkünften, Gefängnissen oder im Bereich frühkindlicher Bildung mit sexualpädagogischen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert werden, verfügen im Regelfall nicht über eine systematische Ausbildung zu Themen sexueller Bildung, die es ihnen ermöglicht

durch Wissen über sexuelle Identitäts- und Körperentwicklung, professionelle Beziehungsgestaltung, über institutionelle Schutzkonzepte sowie altersangemessener sexualerzieherischer Intervention, Situationen im pädagogischen Alltag adäquat einzuschätzen sowie einen pädagogischen Umgang zu erlernen, der sich jenseits von ‚rezeptologischen‘ Leitfäden zur Prävention sexueller Gewalt bewegt. Und so sehen sich Lehrkräfte täglich mit ‚sexuellen Situationen‘ im schulischen Alltag konfrontiert, die sie vor allem als pädagogisches ‚Problem‘ darstellen, für dessen ‚Bearbeitung‘ nur wenige über eine sexualpädagogische Vorbildung verfügen (vgl. den Beitrag von Julia Kerstin Maria Siemoneit und Karla Verlinden).

Vor dem Hintergrund der inklusiven Wende der Schulen hat sich die Situation zusätzlich verschärft, da Lehrkräfte gefordert sind, Wissensbestände an Heranwachsende zu vermitteln, die über sehr unterschiedliche kognitive oder intellektuelle, motorische oder seelische Voraussetzungen etc. verfügen. Dies trifft auch auf sexualitätsbezogene Wissensbestände zu, in denen inklusive Vermittlungszusammenhänge nicht immer ausreichend mitgedacht werden. Neben Schulen benötigen auch andere pädagogische Handlungsfelder ‚gruppen-spezifische Vorkenntnisse und eine heterogenitätssensible didaktische Bearbeitung der Wissensbestände, um ihrer Klientel adäquate Angebote zur sexuellen Bildung zu unterbreiten. Für die pädagogische Praxis gibt es mittlerweile (Trainings-)Konzepte und Methoden, die einen akzeptierenden Umgang mit geschlechtlicher, kultureller und sozialer Vielfalt vermitteln sollen, doch nehmen diese grundsätzlich nicht die Vielfalt ihrer Adressat\*innen selbst in den Blick. Inhaftierte jugendliche Straftäter\*innen haben oftmals sexualisierte Gewalt erfahren, sind aber als Adressat\*innen sexueller Bildung bislang kaum in den Fokus sexualpädagogischer Forschung und Praxis gekommen, nicht zuletzt, weil der Zugang zu Inhaftierten in der ‚totalen Institution‘ des Gefängnisses nicht ohne weiteres gegeben ist (vgl. den Beitrag von Anne Kaplan und Karla Verlinden).

Die Arbeit mit Menschen mit geistiger Beeinträchtigung erfordert sehr spezifisches Vorwissen um die Lebenskontexte und kognitiven Voraussetzungen für das Lern-Lehr-Geschehen sowie ein inklusiv-didaktisches Umsetzungsgeschick. Dem noch immer mit beredtem Schweigen belegten Themenkomplex Sexualität und geistige Behinderung widmet sich eine Beratungs- und Forschungsstätte in Mainz, die auf ein Gemeinschaftsprojekt der Mainzer Werkstätten für behinderte Menschen (WFB), von *pro familia* und der Hochschule Darmstadt zurückgeht (vgl. den Beitrag von Svenja Heck). Da Menschen mit Behinderungen oftmals sexualisierter Gewalt ausgesetzt sind, stellt Prävention einen wichtigen Baustein im Konzept sexueller Bildung dar (vgl. den Beitrag von Katharina Urbann, Simon Tenbrink und Laura Avemarie). Die sexuelle Vernachlässigung von Menschen in Pflege und Abhängigkeit – darunter fallen sowohl alte Menschen als auch Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen – wird mit dem Konzept des *sexual neglect* zu fassen versucht (vgl. den Beitrag von Charlotte Rimbach und Kathrin Römisch), wobei deutlich zu machen ist, dass das Konzept keinesfalls zur



Legitimierung von sexualisierter Gewalt, der Menschen in Pflege und Abhängigkeit in besonderem Maße ausgesetzt sind (vgl. Rimbach et al. 2022), herangezogen werden darf.

Der Sammelband ist konzeptionell auf der Schnittstelle zwischen sexueller Bildung *als erziehungswissenschaftlichem Forschungsgegenstand* einerseits sowie (*sexual-)*pädagogischer und differenzsensibler Praxis andererseits angesiedelt. So können pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden und mittels geschlechter-, differenz- und kulturtheoretischer sowie historischer Zugänge den Blick auf die pädagogische Praxis präzisieren und sie in ein gesellschaftliches (Zeit-)Geschehen einordnen.

Die Zusammenarbeit mit den Autor\*innen aus verschiedenen (Teil-)Disziplinen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie der Sozialen Arbeit war für uns gleichsam Bereicherung wie Herausforderung. Es ist Teil disziplinübergreifenden Arbeitens, dass unterschiedliche Theorie- und Methodentraditionen aufeinanderstoßen und während einige Kolleg\*innen stärker theoriegeleitet arbeiten, legen andere mehr Wert auf den Transfer von Theorie in die (sozial-) pädagogische Praxis oder formulieren Herausforderungen an Theoriebildung und Geschichtsschreibung. Je nach Theorietradition werden auch unterschiedliche sprachliche Markierungen von Geschlecht verwendet. Nicht alle Beiträge spiegeln daher die unmittelbare Sichtweise der Herausgeberinnen wider. Der Band lässt sich eher als Ergebnis gelebter Wissenschaft lesen, weshalb wir all unseren Autor\*innen danken, dass sie sich auf unsere insistierenden Nachfragen eingelassen und sich kritisch mit ihnen auseinandergesetzt haben. Für ihre tatkräftige und kompetente Unterstützung bei Recherchen und der formalen Vereinheitlichung der Manuskripte danken wir nicht zuletzt Dania van Olfen.

## Literatur

- Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt (2021): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Themenschwerpunkt: Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung 32, H. 63, S. 67–77. [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift\\_Erziehungswissenschaft/EW\\_63.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_63.pdf)erziehungswissenschaft (Abfrage: 26.05.2022).
- Baader, Meike Sophia/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröder, Wolfgang (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung deutscher Landerziehungsheime 1947–2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 15, H. 28, S. 84–88.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2. erweiterte Auflage, 19. Jahrgang, Sonderband. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Dietrich, Anette (2014): Critical Whiteness Studies als Ansatz zur Analyse und Kritik von Rassismus? In: Nduka-Agwu, Adeboli/Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 387–395.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Busch, Bettina/Hackenschmied, Gerhard/Straus, Florian (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer.
- Kleinau, Elke/Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2020, 19.05.): Inklusive sexuelle Bildung als Herrschaftskritik. In: blog interdisziplinäre geschlechterforschung. [www.gender-blog.de/beitrag/inklusive-sexuelle-bildung-herrschaftskritik/](http://www.gender-blog.de/beitrag/inklusive-sexuelle-bildung-herrschaftskritik/) (Abfrage: 25.05.2022).
- Kleinau, Elke/Glaser, Edith/Schmidt-Hertha, Bernhard/Schmidt, Katja (2021): Editorial. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Themenschwerpunkt: Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung 32, H. 63, S. 7–10. [www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft](http://www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft) (Abfrage: 20.05.2022).
- Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerberuf und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hrsg.) (2012): Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rimbach, Charlotte/Steinfurt-Diedenhofen, Julia/Verlinden, Karla/Schmidt, Sabrina (2022): Sexualisierte Gewalt in Einrichtungen der stationären Altenhilfe. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Sager, Christin (2008): „Das Ende der kindlichen Unschuld“. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim und Basel: Beltz, S. 56–68.
- Schmidt, Gunter (2004): Kindersexualität – Konturen eines dunklen Kontinents. Zeitschrift für Sexualforschung 17, H. 4, S. 312–322.
- Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Tohle, Friederike/Glaser, Edith (2022): Missbrauch und Missachtung von Kinderrechten: Abwehrstrategien in Lehrer:innenverbänden. In: Naumann, Isabelle/Storck-Odabasi, Julian (Hrsg.): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim: Beltz, S. 95–107.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019): Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. [www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Empfehlungen-Aufarbeitung-sexuellen-Kindesmissbrauchs\\_Aufarbeitungskommission-2020.pdf](http://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Empfehlungen-Aufarbeitung-sexuellen-Kindesmissbrauchs_Aufarbeitungskommission-2020.pdf) (Abfrage: 26.05.2022).
- Verlinden, Karla (2008): „Befreit die kindliche Sexualität!“ Politisierung der Sexualerziehung durch die 1968er-Bewegung. In: Hoff, Walburga/Kleinau, Elke/Schmid, Pia (Hrsg.): Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Band 37. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, S. 217–240.
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2021): Aufarbeitungsauftrag, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Themenschwerpunkt: Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung 32, H. 63, S. 79–81. [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift\\_Erziehungswissenschaft/EW\\_63.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_63.pdf) (Abfrage: 26.05.2022).



# Historische und theoretische Zugänge

# Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität

## Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe

Antje Langer

Ansinnen dieses Beitrags ist es, die Nutzung des Begriffs der Sexuellen Bildung kritisch zu befragen und dabei einen besonderen Fokus auf Selbstbestimmung und Heterogenität zu richten. Ich nehme die diskursiven Praktiken deren Bedeutungserzeugung genauer in den Blick, um die weitere Begriffsnutzung mit dem Wissen schärfen zu können, welche Verweisspuren, Konsequenzen und ‚Nebenwirkungen‘ eben jene Nutzung mit sich bringt. Denn die Begriffe haben eines gemeinsam: Sie werden bildungspolitisch und pädagogisch programmatisch eingesetzt und haben seit Beginn der 2000er Jahre Konjunktur, trotz dessen oder eher, weil sie vielfältige Bedeutungsdimensionen innehaben und auf diese Weise diffus und zum Teil auch widersprüchlich verwandt werden. Alle drei werden vielfach selbstverständlich genutzt und zumindest Bildung und Selbstbestimmung durchweg positiv besetzt. Selbstbestimmung stellt einen starken Ankerpunkt und Anspruch für Sexuelle Bildung als Konzept dar, das als „selbstgeleitete Persönlichkeitsentwicklung“ (Beck/Henningsen 2018, S. 148) vielfältige ‚Selbst‘-Bezüge aufmacht und diese auch vorantreiben soll (vgl. Linke 2020a, S. 107). Indem dieser Anspruch für alle Adressat\*innen gleichermaßen gestellt wird, stellt sich die Frage nach der Rolle von Heterogenität. Wenn ich mich also im Folgenden mit den drei Begriffen Sexuelle Bildung, Heterogenität und (nicht nur sexueller, geschlechtlicher oder reproduktiver) Selbstbestimmung auseinandersetze, dann betrachte ich die Nutzung der Begriffe als einen strategischen konzeptionellen Einsatz in einem bestimmten wissenschaftlichen, bildungspolitischen oder pädagogisch-institutionalisierten Feld, an deren Konzeption Handlungsmaximen und Entwürfe pädagogischer Praktiken anschließen. Ich frage zunächst, welche Narrationen mit ‚Sexueller Bildung‘ verbunden sind, was der Begriff der Bildung impliziert und inwiefern diese sexuell ist. Über den dabei aufgerufenen Begriff der Selbstbestimmung komme ich zu Heterogenität und ende mit Implikationen für eine machtanalytische Reflexion, die die Komplexität der dargestellten Zusammenhänge aufgreift.

## 1. Narrationen ‚Sexueller Bildung‘

Im Folgenden bündele ich die strategischen Einsätze und Funktionen des Konzepts Sexuelle Bildung, die sich aus der Sichtung der Literatur der letzten 15 Jahre ergeben. Dabei sei angemerkt, dass der Bezug auf den Bildungsbegriff ein deutschsprachiges Phänomen ist – damit aufgerufene Dimensionen finden sich im englischsprachigen Raum am ehesten unter dem Begriff „sexuality (and relationship) education“ (vs. sex education als curriculumbasierte Sexualpädagogik) wieder.

- a) Mit dem Begriff Sexuelle Bildung findet eine Ausweitung der Zielgruppen statt: zum einen altersbezogen, was bedeutet neben vor allem Jugendlichen auch Erwachsene anzusprechen (vgl. Sparmann 2015; Böhm et al. 2021), wie auch Kinder deutlicher als sexuelle Wesen zu konturieren (vgl. Niedergesäß 2017). Damit geht z. T. auch die Idee einher, gesellschaftliche und institutionelle Einschränkungen von bestimmten Zielgruppen stärker wahrzunehmen (vgl. Linke 2020a, S. 435). So findet zeitgleich mit der Konzeptionierung von Sexueller Bildung eine deutliche Ausweitung des Angebotes für Menschen mit Behinderung statt (vgl. Ortland 2020 sowie den Beitrag von Heck in diesem Band) und generell für marginalisierte Personengruppen (vgl. Schneider/Kaplan/Verlinden 2021).
- b) Mit dem Begriff der Bildung werden Vorstellungen von Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezug konnotiert, ebenso werden der sexuelle Körper, Sinnlichkeit und leiblich spürbare Lust thematisiert (vgl. Valtl 2013; Sparmann 2015, S. 13). Darüber hinaus sei mit dem Ziel sexueller Selbstbestimmung das Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat\*innen zu transformieren (vgl. Sielert 2014). Es wird weniger als eine Lehr-Lern-Beziehung von Wissenden zu Unwissenden konzipiert, denn als ein Vertrauensverhältnis, das Bildungsräume schafft, die Diversität von Praktiken anerkennt und sich auf gemeinsame Ausgangspunkte verständigt. Renate-Berenike Schmidt, Uwe Sielert und Anja Henningsen sprechen von „Begleitung zur Selbsttätigkeit“ (2017, S. 130).
- c) Sexuelle Bildung kann als eine Antwort darauf gesehen werden, dass Sexualpädagogik vielfach von Gefahren- und Risikodiskursen geleitet ist und bildungspolitisch vor allem als Prävention gedacht wird.<sup>1</sup> Dem Gefahrenabwehrdiskurs wird entkommen, indem ihm eine selbstbestimmte und lustbetonte

---

1 Das lässt sich historisch nachvollziehen z. B. in Bezug auf AIDS-Prävention in den 1980er Jahren oder eine eng fokussierte Ausrichtung auf bspw. Schwangerschaftsverhütung. Zugleich sei darauf verwiesen, dass international ohne die Nutzung des Bildungsbegriffs unter Bezug auf sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht ebenso eine Abkehr von Gefahrendiskursen stattfindet (vgl. Thuswald 2022, S. 59).

Sexualität zur Seite gestellt wird. Sexuelle Bildung, kommunikative Kompetenz und positiver Körperbezug wirkten insofern präventiv, als diese die Anfälligkeit für ungewollte sexuelle Kontakte mindere (vgl. z.B. Sielert 2014, S. 41; Linke 2020a, S. 121).

- d) Konzeptuell baut Sexuelle Bildung (vgl. besonders Valtl 2013; Sielert 2013 und deren Rezeption) auf bisherige Sexualaufklärung/-pädagogik auf, grenzt sich jedoch durch den Bildungsbegriff gleichermaßen stark davon ab, indem letzterer als veraltet geltende erzieherische und defizitäre Pädagogiken zugunsten von Ganzheitlichkeit, Individualität und Entfaltung abstreift: „Der Bildungsbegriff setzt sich insofern bewusst von der Pädagogik ab, als er den Akzent auf ein selbstbestimmtes eigenaktives Lernen setzt und sich von defizitären Sichtweisen und erzieherischen Anliegen abgrenzt“ (Sparmann 2015, S. 13). Zugespitzt handelt es sich nicht nur um eine Akzentverschiebung oder Erweiterung, sondern es gibt einen Bruch im Modell der Aufschichtung der verschiedenen Phasen. Während Bildung uneingeschränkt positiv besetzt wird, gewissermaßen einen Wert an sich darstellt, wird (Sexual-)Pädagogik nicht nur mit Erziehung, sondern vielfach mit Repression verbunden. Geht es im Bildungskonzept um die Ausgestaltung und Auseinandersetzung mit Sexualität, wird für die Pädagogik eher eine Problemanbindung wahrgenommen.
- e) Mit dem Begriff Sexuelle Bildung eng verknüpft wird die Thematisierung von Sexualkulturen, sowohl ihrer Analyse als auch ihrer Ausgestaltung in Organisationen (vgl. Sielert 2014). Grundlegend ist in diesem Konzept die Reflexion sexualitätsbezogener Haltungen von Pädagog\*innen zu den ihnen Anvertrauten. Hiernach ist es persönliche Bildungsaufgabe der pädagogisch Tätigen, ihre eigene Sexualität bzw. Haltungen dazu zu reflektieren, weil sie das Verhalten anderer immer auch durch diese ‚Brille‘ betrachten. Mit dem Konzept Sexuelle Bildung geht auf diese Weise die Setzung und Forderung ‚sexuell gebildeten‘ pädagogischen Personals einher (vgl. Sielert 2014, S. 42; Beck/Henningsen 2018, S. 145).

Sexuelle Bildung wird in der Regel als eine Fortentwicklung und nicht selten als ein neues Paradigma gesetzt und als Fortschrittsgeschichte erzählt. Selten wird auch nach den Implikationen des Begriffs gefragt, vermutlich auch, weil er sich als ‚Container‘ eignet, Vieles darin zu lagern. Doch lässt sich auch ein Ringen um den Einsatz des Begriffs beobachten und bei der Nutzung der Begriffe Sexuelle Bildung, Sexualpädagogik oder -erziehung feststellen, dass explizit und systematisch differenziert wird oder vielfach implizit im Gebrauch sichtbar wird, dass Sexualpädagogik oder -erziehung gerade nicht ersetzt wird. Die folgenden Überlegungen sollen dazu beitragen, Argumente für oder gegen bestimmte Begriffsnutzungen für Theoriebildung und konzeptionelle Arbeit auszuloten.

## 2. ‚Bildung‘ und ihre (zumeist impliziten) Verweisungszusammenhänge

Mit der Hinwendung zum Begriff der Bildung als Abgrenzung von Pädagogik sind eine Reihe von Implikationen aufgrund teils opaker Verweisungszusammenhänge verbunden, die in der Regel nicht expliziert werden, aber bei der Begriffsnutzung Spuren hinterlassen und deren Spannungsfelder konstituieren. (Sexuelle) ‚Bildung‘ erfährt in seiner programmatischen Ausrichtung bereits eine doppelte Besetzung als erstens bildungspolitisch und zweitens bildungstheoretisch-individuumszentriert:

- 1) In einem bildungspolitischen wie auch eher medialem und alltagsdiskursiven Verständnis wird an das Sprechen über Bildung als zu erlangendem Gut angeschlossen, das einen Wissenskanon wie auch Handlungskompetenzen umfasst und das vor allem im Rahmen von Bildungsinstitutionen zu ermöglichen ist, wobei informelle Bildungsprozesse gleichermaßen als bedeutsam angenommen werden (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 191, 197 ff.). In dieser Logik ist Bildung ein Kapital (vgl. Bourdieu 1983), womit immer auch Bezüge zu sozialen Differenzierungen einhergehen, die Heterogenität vermitteln: Differenzen, soziale Ungleichheiten, Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe. Im Rahmen dieses bildungspolitischen Diskurses geht es sowohl um Anerkennung von Differenzen/Ungleichheiten als auch um deren Bearbeitung und Minimierung. Bildung stellt programmatisch einen zentralen Wert und Einsatzpunkt für gesellschaftliche Teilhabe und Gerechtigkeit dar.
- 2) Gekoppelt ist diese gesellschaftsbezogene Aufladung mit der Konzeption von individuellen Bildungsprozessen – also dem theoretischen Verständnis, was genau Bildung im Unterschied zu Erziehung, Sozialisation oder eben auch Pädagogik sei. Die Programmatik Sexuelle Bildung hebt besonders die individuellen Ressourcen, vielfach die Herausbildung einer sexuellen Identität, lustbezogener Sexualität und die aktive Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt hervor. Selten erfolgt eine bildungstheoretische Diskussion dieser Konzeption (so bspw. bei Linke 2020a: 70 ff.). Mit der deutlichen Bevorzugung des Begriffs gehen Bedeutungszuschreibungen einher, die bei allem historischen Wandel und verschiedenen akzentuierten Konzeptionen von Bildung spezifische Tendenzen aufweisen, die genauer befragt werden sollten. Bildung wird individualtheoretisch verfasst, historisch liegt ihr ein Fortschrittsglaube inne, dem die Idee einer Vervollkommnung und damit als Kehrseite die Annahme eines Mangels eingelagert ist. Dass Bildung als Begriff bisweilen eine nicht zu überbietende emphatische Überhöhung erfahren hat und erfährt (vgl. Ricken 2019, S. 102), steht aktuell zudem in enger Verbindung mit einer Logik der Leistungssteigerung. Gegen diese wendet sich



zwar die Idee der Sexuellen Bildung, bspw. wenn sie sich mit ihrer Konzeption argumentativ gegen Kommerzialisierung von Sexualität oder Steigerungslogiken in Bezug auf Sexualität wendet, die emphatische Verwendung des Bildungsbegriffs transportiert jedoch genau jene Subjektivierungslogiken, in denen das Bildungssubjekt selbstbestimmt seine Bildungsprozesse angeht. Der Bildungsbegriff selbst ist normativ und machtförmig (vgl. Ricken 2019, S. 110). Die Bezüge haben sich zum Teil gewandelt, seine bildungsbürgerliche Tradition wohnt ihm aber nach wie vor inne.

Insofern erfährt die doppelte Besetzung (bildungspolitisch-theoretisch) eine weitere Spannung: Bildung ist das Mittel der Wahl, um zu souveränen Subjekten zu werden und dadurch gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren. Diese Bildungsidee richtet sich jedoch historisch gerade nicht an alle, sondern mit ihr wurde der männliche Bürger (bspw. bei Rousseau) entworfen und sie dient(e) gerade auch der Verfestigung von Herrschaftsansprüchen. Inwiefern Bildung mit Männlichkeit und Klasse gekoppelt ist und Erziehung an Weiblichkeit, führt Barbara Rendtorff (2016, S. 59 ff.) aus. Nach wie vor werden die Geschlechterverhältnisse, die solchen sehr wirkmächtigen Konzeptionen eingeschrieben sind, außerhalb der Geschlechterforschung wenig wahrgenommen. Nicht nur weil Sexualität historisch aufs Engste mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen gekoppelt ist, sollten auch diese Reflexionen in jeweilige Bildungskonzeptionen eingehen. Erziehung und Sorge sind auch heute noch in unseren Denkstrukturen und Alltagspraktiken mit Weiblichkeit verknüpft. Die starke Individuationsfigur im Bildungsbegriff wiederum, die „Handlungsfähigkeit an souveräne Individualität bindet“, gründet zugleich „auf einer Verleugnung von Abhängigkeiten“ (Meißner 2015, Abs. 2). Auch das scheint mir für die Frage „sexueller“ Bildung von besonderer Brisanz und ich werde darauf zurückkommen.

### 3. Das Sexuelle in ‚Sexuelle Bildung‘

Bei der Hinwendung zum Bildungsbegriff rückt die Frage in den Hintergrund, was an Bildung eigentlich ‚sexuell‘ ist. Einmal mehr wird die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs deutlich, wird doch Bildung spezifiziert als eine, die eben auch das Sexuelle eines Menschen betrifft. Im wortwörtlichen Sinne hieße es, dass Bildung selbst spezifiziert als sexuell konkretisiert wird – was in unserem auf Integrität bedachten Verständnis nur als individuell gedachter Bildungsprozess möglich ist, und insofern nur *Ziel* einer Programmatik, nicht aber diese selbst sein kann. Differenziert werden mit dem Wortpaar aber auch pädagogische Bereiche: in Abgrenzung zu bspw. musikalischer, politischer oder interkultureller eben sexuelle Bildung – womit gleichermaßen verschiedene Zuständigkeiten,

Tätigkeits- und Lernfelder wie auch Fähigkeiten angesprochen und eine ganze Reihe unterschiedlich gelagerter ‚Dinge‘ gelabelt werden.

Für das ‚Sexuelle‘ im Horizont von Bildung lässt sich unabhängig von je konkreten Begriffskonstruktionen analog zu Bildung eine doppelte Verfasstheit konstatieren. Denn in Betracht kommt erstens das je individuelle bzw. auf das Individuum bezogene Sexuell-sein. Bereits hier stellt sich die Frage, was überhaupt als sexuell erlebt und begriffen wird (vgl. Siemoneit 2021, S. 41). Darin enthalten ist zweitens die je historisch-kulturelle Verfasstheit dessen, was Sexualität ausmacht und was als eine ‚sexuelle Frage‘ gefasst wird. In diesem Sinne ist Sexualität ein umkämpftes gesellschaftliches Feld (vgl. Klein/Schweitzer 2018; Sager 2018) und diese spezifische Verfasstheit ist notwendigerweise Teil von auf Sexualität bezogenen Bildungsprozessen. D. h. wir haben es, wie auch bei Bildung, mit einer politischen und einer auf das Individuum bezogenen Dimension zu tun, die hier ebenso miteinander verschränkt sind, wie dies beim Bildungsbegriff der Fall ist.

Auch der Begriff der Sexualität eröffnet eine Reihe von Dimensionen, die wiederum als Verweisungszusammenhänge mitgeführt werden und deren spezifische Konstruktion eben auch Möglichkeiten professionellen pädagogischen Handelns durchzieht und begrenzt. Unter diesem Gesichtspunkt systematisiert Thuswald (2022, S. 44–54) die folgenden Dimensionen:

- Sexualität als redseliges Tabu
- Sexualität als Grenzmarkierung zwischen Kindheit und Erwachsensein
- Sexualität (und Sexualpädagogik) als politisches Kampffeld
- Sexualität als körperlich-leibliche Praxis
- Sexualität als Dispositiv und Subjektivierungspraxis
- Sexualität als Ort der Selbstverwirklichung und Markt der (verweigerten) Anerkennung

All diese Dimensionen spielen – nicht immer gleichermaßen – in das hinein, was wir Begehren, Lust, Intimität oder erotische Beziehungen nennen und als soziale Praxis leben, weshalb es gerade in diesem Rahmen unmöglich ist, einen eng dimensionierten Sexualitätsbegriff zu formulieren. Sexualität lediglich als Potenzial oder „Lebensenergie“ (Sielert 2015, S. 43) zu fassen, greift für die Beschäftigung mit und Gestaltung von Bildungsprozessen deutlich zu kurz. Dagegen spricht auch die sexualwissenschaftlich und -pädagogisch vielfach zugrunde gelegte Skripttheorie (vgl. Simon/Gagnon 2003), die die Herausbildung des Sexuellen, also was überhaupt individuell zu sexuellem Erleben führt, einerseits vielfach an Aspekten außerhalb des Sexuellen festmacht (wie an der je individuellen Bedürfnis-, Beziehungs-, Körper- und Geschlechtergeschichte, vgl. Schmidt 2004) und andererseits als regulierende Komponenten für Skripte soziokulturell formulierte Standards betrachtet. Sexuelle Skripte entstehen demnach in sozialen

Interaktionen, womit eben jene oben aufgefächerten Dimensionen mal mehr mal weniger als Kontexte aufgerufen werden. Die Skripte stellen gewissermaßen „Verhandlungsprozesse zwischen Erfahrungen und individuellen Bedürfnissen sowie kulturell-religiös-gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen dar“ (Hierholzer 2021, S. 37).<sup>2</sup>

Was in der Aufzählung von Schmidt fehlt, ist die soziale Positioniertheit, die nicht nur eine in unmittelbaren Beziehungen und Interaktionen ist, sondern gesellschaftlich mit bestimmten Sichtbarkeiten, (Nicht-)Anerkennungen, Privilegien, Marginalisierungen und Ausschlüssen in Bezug auf Sexualität, deren jeweils historische Normierungen und (A-)Normalitäten einher geht. Die Geschichte der Sexualität (vgl. Foucault 1977; Eder 2009) zeigt, wie sehr das, was als ihre jeweilige Normalität entworfen wurde und wird, bereits bestimmte Praktiken und Gruppen marginalisiert, wie bestimmte Relationen geschaffen, bewertet und für andere Diskurse funktionalisiert und spezifische Abhängigkeits- und Machtverhältnisse naturalisiert wurden und werden.

#### 4. Zur näheren Bestimmung von Selbstbestimmung

Aus dieser Logik heraus lässt sich einerseits nachvollziehen, dass (sexuelle) Selbstbestimmung von einer marginalisierten Position aus ein erstrebenswertes Gut ist bis hin zur historischen Erzählung, dass eine freiere Sexualität auch zur Befreiung herrschaftlicher Verhältnisse führen könne (vgl. Schmincke 2015, Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021). Sie verdeutlicht aber auch: (Sexuelle) Selbstbestimmung bedeutet für unterschiedliche Gruppen, Lebenslagen und Diskriminierungen in ihrer je konkreten Ausgestaltung von Bedingungen und Subjektivierungen (die intersektional betrachtet werden müssen), je Unterschiedliches. Inwiefern spielt diese Relationierung bei der Konzeption von Selbstbestimmung eine Rolle?

(Sexuelle) Selbstbestimmung ist ein, wenn nicht der zentrale Topos, der unabhängig von der konkreten Ausgestaltung und der Frage, ob von Sexueller Bildung oder Sexualpädagogik zu sprechen sei, als selbstverständliche und immer positiv besetzte Bezugsgröße fungiert. Notwendig im Rahmen des Konsensualitätsprinzips und einer Kultur der Einvernehmlichkeit für sexuelle Beziehungen zu denken (vgl. Siemoneit 2021, S. 42; Thuswald 2022, S. 421) und in diesem Kontext auch rechtlich verankert (vgl. Holzleithner 2017; Valentiner 2021), verdoppelt der Bezug auf Selbstbestimmung die Positivierung von Bildung. Eine Klammer besteht auch im Artikel 2 des Grundgesetzes, der das Recht auf freie

---

2 Hierholzer (2021, S. 36f.) verweist zurecht auf die Hegemonie des Männlichen in diesen Skripten und die nach wie vor sehr wirkmächtige Norm der Zweigeschlechtigkeit, die weibliche Sexualität immer in Bezug und Abgrenzung zu männlicher konstituiert, wodurch sich beide gegenseitig ausschließen, wobei in diese Ausgestaltung wiederum weitere Kategorien wie Alter, ethnische Zugehörigkeiten sowie Klasse einfließen.