



Dominik Mantey

# **Transaktionale sexuelle Bildung**

Eine praxistheoretische Skizze

**BELTZ** JUVENTA

## Der Autor

Dominik Mantey, Dr., ist Professor für Soziale Arbeit an der Hamburger Fern-Hochschule. Seit Jahren lehrt und forscht er im Bereich der Sexualität in der Sozialen Arbeit. Zuvor arbeitete er als Sexualpädagoge und Berater bei pro familia. Weitere Informationen zum Autor unter: <https://www.prof-dominik-mantey.de>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8573-0 Print

ISBN 978-3-7799-8574-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8575-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	9
1.1 Thematische Verortung und Ziel	9
1.2 Vorgehen und Aufbau	12
<b>2. Bildungstheoretische Heuristik</b>	14
2.1 Wilhelm von Humboldt	15
2.2 Wolfgang Klafki	19
2.3 Hans-Christoph Koller	22
2.4 Bildung in der Sozialen Arbeit	24
2.5 Fragen an eine Theorieskizze sexueller Bildung	27
<b>3. Sexualität</b>	30
3.1 Sexualität im sexualpädagogischen Diskurs	30
3.2 Sexualität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	39
3.3 Sexualität in den Queer Studies	43
<b>4. Sexuelle Bildung</b>	47
4.1 Pionierarbeit (Karlheinz Valtl)	47
4.2 Emanzipatorische Sexualpädagogik (Uwe Sielert)	53
4.3 Die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Jutta Hartmann)	57
4.4 Aneignung, Kompetenzen und Co. (weitere konzeptionelle Vorschläge)	64
4.5 Fazit	66
<b>5. Praxistheoretische Grundlagen der Theorieskizze</b>	67
5.1 Begründung des praxistheoretischen Fundaments	68
5.2 Praxistheoretische Begriffe	69
5.3 Transaktionale Bildung	77

<b>6. Transaktionale sexuelle Bildung</b>	83
6.1 Der Ort der transaktionalen sexuellen Bildung: die sexuelle Praxis	83
6.1.1 Sexuelle Praxis, Praktiken und Praxisformen	84
6.1.2 Körper, praktisches Wissen und Sexualität	85
6.1.3 Das sexuelle Subjekt und die Sexualität der Gesellschaft	88
6.1.4 Materialität und Räume als Elemente sexueller Praxis	90
6.1.5 Performativität und Emergenz des Sexuellen	91
6.2 Transaktionale sexuelle Bildung als Veränderung der Praxis	92
6.2.1 Soziale, materiale und räumliche Verwobenheit	92
6.2.2 Sexuelle Bildung in Räumen der Unbestimmtheit	93
6.2.3 Transaktionale sexuelle Bildung als „Anders-Handeln“	94
6.2.4 Die Relation individueller und gesellschaftlicher Veränderungen	95
6.2.5 Zur Unterscheidung von Lernen und transaktionaler sexueller Bildung	97
6.2.6 Auslöser transaktionaler sexueller Bildung	97
6.3 Sexuelle Gesundheit als Norm	99
6.3.1 Definition sexueller Gesundheit	99
6.3.2 Normkonflikte und ethische Orientierungen	101
6.3.3 Ersetzbarkeit und Wandlung der Norm	102
6.4 Gesellschaftliche Konturen des Möglichkeitsraums	103
6.4.1 Subjektgeschichte	103
6.4.2 Soziale Kategorien und Zugehörigkeiten (intersektional)	107
6.4.3 Sozialraum	114
<b>7. Zusammenfassung entlang der bildungstheoretischen Heuristik und Diskussion</b>	118
7.1 Sexualität als Praxis	118
7.2 Das Bildungssubjekt einer transaktionalen sexuellen Bildung	120
7.3 Der Bildungsprozess einer transaktionalen sexuellen Bildung	122
7.4 Transaktionale sexuelle Bildung und Gesellschaft	124
7.5 Transaktionale sexuelle Bildung und Normativität	126
<b>8. Die Praxis der transaktionalen sexuellen Bildung und ihre empirische Erforschung</b>	129
8.1 Erste Ableitungen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis	129
8.1.1 Politische Handlungsebene (symbolische Kämpfe)	131
8.1.2 (Sozial-)Räumliche Handlungsebene	132

8.1.3 Reflexive Handlungsebene	134
8.1.4 Interaktive Handlungsebene	136
8.2 Empirische Zugänge zur Praxis der transaktionalen sexuellen Bildung	143
<b>9. Fazit</b>	<b>145</b>
<b>Literatur</b>	<b>151</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Thematische Verortung und Ziel

Vorliegende Publikation ist im sexualpädagogischen Diskurs zu verorten, also in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Bildung und Erziehung im Kontext von Sexualität. Innerhalb dieses Diskurses lässt sich seit der Jahrtausendwende eine zunehmende Diskussion um sexuelle Bildung verzeichnen, die zum Teil als neues Paradigma gehandelt wird (Sielert, 2015; Valtl, 2008). Angestoßen durch die Aufdeckung, Aufarbeitung und Präventionsbemühungen im Kontext von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen (u. a. Thole et al., 2012; Andresen & Heitmeyer, 2012; Retkowski et al., 2018), die ca. 2010 begannen, hat sie sich mittlerweile an vielen Stellen deutlich verbreitert und vertieft, wie sich an zahlreichen thematisch einschlägigen Sammelbänden ablesen lässt (u. a. Timmermanns & Böhm, 2020; Thuswald & Sattler, 2021; Böhm et al., 2022; Henningsen & Sielert, 2023; Siemoneit et al., 2023). Zentrale wiederkehrende Diskursthemen sind bspw. pädagogische Beziehungen und Emotionalität im Kontext von sexueller Bildung, z. B. Scham und Intimität (u. a. Dörr, 2019; Blumenthal, 2023), pädagogische Professionalität (u. a. Retkowski, 2021; Siemoneit, 2021; Thuswald, 2022; Niemeyer, 2023), der Themenkomplex Differenz/sexuelle Vielfalt/Diskriminierung und Intersektionalität (u. a. Debus, 2021; Busche et al., 2022; Höblich, 2023; Thuswald, 2022; J. Hartmann, 2013, 2024; Timmermanns, 2023b), Digitalisierung und Medien (u. a. Alexandra Klein, 2017; Tillmann, 2018; Döring, 2019), historische Bezüge und Entwicklungen der Sexualpädagogik (u. a. M. Baader & Friedrichs, 2023; A. Hartmann & Windheuser, 2023), spezifische Zielgruppen und spezifische pädagogische Kontexte (u. a. Linke, 2020; Ortland, 2020; Anne Klein, 2023; Heck, 2023) und sexualisierte Gewalt (u. a. Wolff, 2018; Eßer & Rusack, 2020; Micus-Loos, 2023).

Dieser breite Diskurs berührt an vielen Stellen auch bildungstheoretische Fragen im engeren Sinne. Zum Beispiel analysiert Antje Langer (2023) den Begriff der Selbstbestimmung und das Verhältnis des Subjekts zur Gesellschaft, und Jutta Hartmann (2002, 2013, 2024) entwirft mit der „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ ein Konzept, das, aufbauend auf der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie den Queer Studies, vielfältige Ableitungen für sexualitäts- und geschlechtsbezogene Bildungsprozesse generiert. Allerdings ist das Konzept Jutta Hartmanns eine Ausnahme. In der Regel bleiben viele der Kernfragen der philosophischen Bildungstheorie, z. B. der Bildungsprozess überwiegend unberührt oder werden nur skizziert. Insofern lässt sich festhalten, dass aktuelle, systematische und breite Auseinandersetzungen mit diesen Themen fehlen. Bildungstheoretische Konzepte werden zum Teil zwar in den

Raum gestellt, aber entweder nicht theoretisch aktualisiert, um an aktuelle Theoriebildung anschlussfähig zu sein, oder nicht inhaltlich und in ihrer Bedeutung für sexuelle Bildung betrachtet. Zum Beispiel wird von unterschiedlichen Autor:innen vorgeschlagen, sexuelle Bildung im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses (Koller, 2018) zu verstehen (Beck & Henningsen, 2018; Thuswald, 2022). Inwieweit dieses Bildungsverständnis zu sexuellen Bildungsprozessen passt, genauer gesagt sie fassen kann, und was ein solches Verständnis des Prozesses genau bedeutet, wird jedoch nicht ausgeführt. Das Gleiche gilt für weitere konzeptionelle Vorschläge (Kapitel 4.4).

Ähnlich zu einem Fazit in der Sozialpädagogik (Sting, 2016; Walther, 2014) ist festzuhalten, dass der Diskurs zur sexuellen Bildung in der Sexualpädagogik an vielen Stellen eher bildungspolitisch, praxisorientiert und programmatisch geführt wird, als systematisch bildungstheoretisch. Zu einem solchen Urteil kommt bspw. Marion Thuswald (2022) im Blick auf den Text von Karlheinz Valtl (2015). Eine theoretisch begründete Unterscheidung zwischen normativen Vorgaben und ihrer Umsetzung einerseits und bildungstheoretischen Analysen von Bildungsprozessen andererseits findet entsprechend selten statt.

Mit dieser bildungstheoretischen Zurückhaltung und dem gleichzeitigen Vorrang für Bildungsprogrammatisierung, Bildungspraxis und Bildungspolitik liegt die Sexualpädagogik im Trend, zumal die Aufspaltung zwischen einem philosophisch-subjektbezogenen und einem funktional-verwertungsorientierten Bildungsbegriff die Geschichte der Bildung seit Humboldt begleitet (Bock, 2008; Walther, 2014). So ist Bildung Gegenstand von zwei Wissenschaftstraditionen: einer geisteswissenschaftlichen Denktradition, die an Wilhelm von Humboldt anknüpft und sich bildungstheoretisch verortet, und einer sozialwissenschaftlichen Forschungstradition, die Bildung als Qualifikations- oder Kompetenzerwerb betrachtet, vorrangig empirisch orientiert ist und das Produkt bzw. die pädagogische Praxis der Bildung betrachtet (Kron et al., 2013). Diese beiden Traditionen lassen sich als ergänzend, aber auch als konkurrierend verstehen. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung ist die vorliegende Publikation stärker auf der bildungstheoretischen/bildungsphilosophischen Seite verortet. Es geht entsprechend vor allem um Fragen der Subjektconstitution, Subjektentwicklung etc. (Kapitel 2.5). Die Praxis der Bildung hingegen, also programmatische und normative Ableitungen sowie empirische Perspektiven auf Bildungsprozesse stehen eher am Rande (Kapitel 8). Das Ziel ist vorrangig die Entwicklung einer Theorieskizze, die fernerhin zur Reflexion der Bildungspraxis in Sexualpädagogik und Sozialer Arbeit genutzt werden kann. Die zentrale Frage lautet: Wie lässt sich sexuelle Bildung bildungstheoretisch beschreiben?

Der Begriff der Skizze verweist hierbei auf ein erstes qualitatives Kriterium der Publikation, von denen es drei gibt.

Zum Ersten geht es „nur“ um die Entwicklung eines ersten Konzepts, das weder bildungstheoretische noch praxistheoretische Fragen in der Tiefe be-

trachten oder gar klären kann und will und auch theoretische Widersprüche enthalten darf. Aufgrund der Tiefe der historischen und aktuellen bildungstheoretischen sowie praxistheoretischen Debatten – auch in ihrer Verknüpfung (Budde et al., 2018) – wäre alles andere utopisch. Stattdessen geht es im Sinne einer praxisorientierten Sozialen Arbeit und Sexualpädagogik um eine erste Auslotung normativer und theoretischer Leitlinien für die Gestaltung der Praxis der sexuellen Bildung. Zum Zweiten besteht dennoch der Anspruch, wichtige bildungstheoretische Themen zumindest zu tangieren. Daher wird in Kapitel 2.5 aus historischen und aktuellen Bildungstheorien eine Heuristik entwickelt. Und zum Dritten soll die entstehende Skizze eine gewisse Aktualität aufweisen. Es soll entsprechend bspw. vermieden werden, ein „ursprüngliches“ individualisierendes und teleologisches Bildungsideal zu beschwören oder ein nicht zeitgemäßes Verständnis von Sexualität zugrunde zu legen. Um eine solche Aktualität zu erreichen, wird zum einen mit Hans-Christoph Koller (2018) eine aktuelle Bildungstheorie herangezogen, um im Rahmen der zu entwickelnden Heuristik auch zeitgemäße bildungstheoretische Fragen aufzuwerfen, und zum anderen wird der aktuelle sexual-pädagogische Diskurs hinsichtlich aktueller Themenfelder und dominierender Verständnisse, etwa was Sexualität betrifft, analysiert, um notwendige Anschlüsse zu identifizieren (Kapitel 3 und 4).

Da der Bildungsbegriff auch generell problematisiert wird (zusammenfassend Koller, 2009), etwa von Jan Masschelein und Norbert Ricken (2003), welche die Bildungsidee im Sinne Michel Foucaults als Teil eines strategischen „Dispositiv“ betrachten, in dessen Rahmen die Individuen als Motor für soziale Transformationsprozesse in Gebrauch genommen werden, möchte ich an dieser Stelle noch klären, warum ich mich ihm in Form dieser Publikation trotzdem intensiv zuwende. Zum einen dominiert er den sexualpädagogischen Diskurs – seine Nutzung ist faktisch gegeben und entsprechend ist eine theoretische Klärung notwendig, um wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Für mich persönlich war es nicht länger tragbar, über sexuelle Bildung zu publizieren (Mantey, 2020a), ohne sie theoretisch zu fassen. Zum Zweiten halte ich, ebenso wie Hans-Christoph Koller (2018) im Allgemeinen, den Bildungsbegriff im Kontext von Sexualität für einen wichtigen Begriff, weil er es ermöglicht „über Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert“ zu streiten (Koller, 2018). Sinn, Zweck und Realisierung von pädagogischen Maßnahmen lassen sich mit ihm theoretisch begründet hinterfragen – vorausgesetzt, er ist theoretisch gefüllt. Im Gegensatz zum Erziehungsbegriff hat der Bildungsbegriff hierbei den Vorteil, dass er in der Betrachtung nicht beim Erziehenden ansetzt und bspw. Fragen der Intentionalität auftauchen, sondern dass er das in den Mittelpunkt stellt, was die zu Erziehenden tun (Koller, 2009). Dies wiederum schließt sowohl an den sexualpädagogischen Diskurs an, in dem die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung von Subjekten hoch bewertet wird (Langer, 2023), als auch an die Theoriebildung der Sozialen Arbeit, in der der

Subjektivität und den Handlungen der Subjekte ebenfalls eine große Bedeutung zukommt, etwa bei Michael Winkler (1988).

## 1.2 Vorgehen und Aufbau

In Kapitel 2 wird zunächst eine bildungstheoretische „Heuristik“ entwickelt. Hierzu werden drei Bildungstheorien aus unterschiedlichen zeitlichen Epochen ausgewertet. Das Ziel ist es, herauszuarbeiten, auf welche Fragen Bildungstheorien „üblicherweise“ antworten, um diese Fragen als Rahmen für die Entwicklung der Theorieskizze zu nutzen. Zugleich dienen sie zur Reflexion des zur sexuellen Bildung gegebenen Forschungsstandes (Kapitel 4). Betrachtet werden die Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts, Wolfgang Klafkis und Hans-Christoph Kollers. Ergänzend wird der Diskurs um Bildung in der Sozialen Arbeit umrissen, um auch Fragen aufzuwerfen, die speziell aus der Perspektive der Sozialen Arbeit im Kontext von Bildung entstehen, z. B. die sozialen Dimensionen von Bildung (Sting, 2016). Hiermit soll eine Anschlussfähigkeit an die Soziale Arbeit sichergestellt werden.

In Kapitel 3 wendet sich die Arbeit einem erweiterten Forschungsstand zu: den sexualpädagogischen Diskurs dominierenden und in den vergangenen 20 Jahren entstandenen zentralen Themen im Kontext von Sexualität. Sie werden herangezogen und kurz zusammengefasst, da anzunehmen ist, dass ein Konzept, welches das Feld sexueller Bildung hinreichend beschreiben will, auch an die sexualpädagogischen Diskurse zu Sexualität allgemein anknüpfen können muss. Beispielsweise wäre eine Theorieskizze sexueller Bildung, welche von einem binären Geschlechtermodell ausgeht oder Sexualität als Naturphänomen betrachtet, vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung und den Diskursen der Queer Studies (Kapitel 3.2 und 3.3), die auch in der Sexualpädagogik breit rezipiert werden, als nicht zeitgemäß zu betrachten. Weitere im sexualpädagogischen Diskurs stark vertretene Themen sind Sexualität und Identität, Sexualität im Lebenslauf, Sexualität und gesellschaftliche Entwicklung, Sexualität und Körper, Sexualität und sozial-emotionales Erleben, Sexualität und Gewalt sowie Sexualität und Medien.

In Kapitel 4 wird mit einem Blick auf Publikationen, die sexuelle Bildung konzeptualisieren, ein engerer Forschungsstand betrachtet. Die jeweiligen Konzepte, von Karlheinz Valtl (2008/2013), der aufgrund seiner Pionierleistung und besonderen Stellung im Diskurs ausgewählt wird, Uwe Sielert (2015, 2023b), der stellvertretend für die aktuelle emanzipatorische Sexualpädagogik herangezogen wird, und Jutta Hartmann (2002, 2013), die explizit bildungsphilosophische Fragen mit den Themen der Queer Studies verknüpft, werden zusammengefasst und anhand der im ersten Schritt entwickelten Heuristik betrachtet. Hiermit soll geklärt werden, welche Kernthemen der Bildungstheorie bislang bearbei-

tet wurden und welche Leerstellen existieren. Hierbei geht es auch darum, die Notwendigkeit der vorliegenden Theorieskizze darzustellen.

In Kapitel 5 wird das Konzept der transaktionalen Bildung (Allert & Asmusen, 2017; Asmusen, 2020) zusammenfassend vorgestellt, welches dem hier entwickelten Konzept der transaktionalen sexuellen Bildung zugrunde liegt, und es wird dargelegt, warum es als Vorlage für die vorliegende Theorieskizze genutzt wird. Die Anschlussfähigkeit an die in Schritt zwei dargestellten Themen wird aufgezeigt. Unter anderem wird deutlich, dass es in der Lage ist, auch die körperlichen Aspekte sexueller Bildung aufzugreifen, dass es an die poststrukturalistischen Vorstellungen von Subjektivierung anknüpft und es auch an das Primat des Handelns anschließt, wie es z. B. im Kontext von *doing gender* im sexualpädagogischen Diskurs virulent ist.

In Kapitel 6 wird das Konzept der transaktionalen Bildung in ein Konzept der transaktionalen sexuellen Bildung übertragen, sexualitätsbezogen konkretisiert und ergänzt. Zunächst wird das zugrundeliegende Verständnis von Sexualität als Praxis skizziert. Im Anschluss wird transaktionale sexuelle Bildung im relationalen Gefüge von Gesellschaft und Subjekt verortet und als sozial, material und räumlich verwobenes Handeln charakterisiert, das in Räumen der Unbestimmtheit entstehen kann und neuartige sexuelle Handlungsvollzüge beinhaltet. Ergänzend werden Leerstellen und offene Fragen geklärt. Unter anderem wird das ursprüngliche Konzept der transaktionalen Bildung um die Norm der sexuellen Gesundheit erweitert (Kapitel 6.3) und die gesellschaftlichen Bedingungen einer so verstandenen transaktionalen sexuellen Bildung werden näher konkretisiert (Kapitel 6.4).

Im Kapitel 7 schließt sich der Bogen, indem die in Kapitel 6 entstandene Theorieskizze anhand der in Kapitel 2 entwickelten Heuristik zusammengefasst und mit den zentralen Ideen der dargestellten Bildungstheoretiker:innen sowie den Themen des sexualpädagogischen Diskurses kontrastiert wird.

In Kapitel 8 werden auf Basis der theoretischen Skizze erste Überlegungen zur Gestaltung und Erforschung der pädagogischen Praxis abgeleitet.

## 2. Bildungstheoretische Heuristik

Vor dem Hintergrund des Ziels, eine Theorieskizze der sexuellen Bildung zu entwerfen, stellt sich in diesem Kapitel zunächst die Frage, was eine solche Theorieskizze auszeichnet und worüber sie Auskunft geben sollte. Diese auf den ersten Blick einfache Frage stellt sich hinsichtlich von Bildung komplex dar, zumal sich Theorien, Konzepte und Texte, welche Bildung thematisieren, sehr stark unterscheiden, etwa hinsichtlich der Inhalte oder der theoretischen Reichweite und Tiefe.

Um eine Antwort zu finden, werden im Folgenden drei – auch zeitgeschichtlich – unterschiedliche, aber qua Rezeption breit anerkannte Bildungstheorien kurz aufgegriffen und hinsichtlich ihrer thematischen Inhalte befragt. Gefragt wird, worauf diese Theorien eine Antwort geben, um diese zu gewinnenden Fragen an eine Theorieskizze sexueller Bildung anzulegen.

Herangezogen werden die Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts (1960–1981), Wolfgang Klafki (1985/2007) und Christoph Kollers (2018). Wilhelm von Humboldts Bildungskonzept wird herangezogen, weil sein Konzept als Ausgangspunkt und noch immer Fluchtpunkt vieler Bildungstheorien gelten kann. Dies zeigt sich z. B. daran, dass viele einführende Texte zum Thema Bildung bei Wilhelm von Humboldt ansetzen (Koller, 2009; Pongratz & Bünger, 2008; Rathel et al., 2009) und auch aktuelle Theoretiker:innen, wie Hans-Christoph Koller, sich zu Humboldt in ein Verhältnis setzen (Koller, 2010). Wolfgang Klafki wird als Vertreter des späten 20. Jahrhunderts herangezogen, weil er bereits die nach dem 2. Weltkrieg formulierten Kritiken am humanistischen Bildungsideal aufnehmen konnte und entsprechend bspw. die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung maßgeblich thematisiert hat. Hans-Christoph Koller wird ergänzt, weil er als Bildungstheoretiker des 21. Jahrhunderts bereits postmoderne Entwicklungen der Bildungstheorie nachvollziehen konnte, etwa die Infragestellung des Subjekts.

Da die vorliegende Arbeit auch an die Soziale Arbeit anschließen möchte und sexuelle Bildung zum Teil auch in der Praxis der Sozialen Arbeit empirisch zu verorten ist, wird anschließend ein Blick in den Diskurs um Bildung in der Sozialen Arbeit geworfen (u. a. Sting, 2018), um hier vorfindliche Perspektiven in die Heuristik aufzunehmen.

## 2.1 Wilhelm von Humboldt

Der 1767 in Potsdam geborene Wilhelm von Humboldt ist zugleich Bildungstheoretiker und Schulreformer. Er gilt als der zentrale Vertreter des pädagogischen Neuhumanismus. Als Neuhumanist wendet er sich gegen eine Erziehung zu gesellschaftlicher Brauchbarkeit und beruft sich bei seiner Bestimmung der Bildungsziele weder auf religiöse und politische Autoritäten noch auf aktuelle gesellschaftliche Erfordernisse der Zeit (Koller, 2009). Bezugspunkte sind stattdessen die inneren Anlagen der Menschen, seine „ewig unveränderliche Natur“, die sich im Entwicklungsprozess individuell entfalten soll (Koller, 2009; Raithel et al., 2009).

Seine Theorie allgemeiner Bildung sieht entsprechend von realistischen Anforderungen der Ausbildung ab und thematisiert primär den Prozess der Bildung der Individuen, nicht das gesellschaftliche Produkt (Raithel et al., 2009). Vor diesem Hintergrund denkt Wilhelm von Humboldt Bildung nicht als Privileg einzelner weniger, sondern als Bildung für alle und entwirft ein für alle einheitliches Schulsystem (Koller, 2018; Raithel et al., 2009). Zugleich räumt er der allgemeinen Bildung einen Vorrang gegenüber spezieller Bildung, etwa der Berufsbildung, ein (Koller, 2018).

Der Ausgangspunkt von Humboldts Überlegungen ist die Frage nach dem Zweck des Menschen, genauer gesagt nach seiner Bestimmung (Koller, 2009; Raithel et al., 2009) – auf welche er folgende Antworten formuliert:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1980, S. 64).

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt, 1980, S. 235).

Ziele der Bildung sind aus Humboldts Sicht also ebenso wenig eine soziale Nützlichkeit, wie eine bestimmte berufliche Qualifikation, sondern die möglichst weitreichende Entwicklung der Menschen zu reflexiven und vielseitigen Persönlichkeiten (Raithel et al., 2009). Die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten sollen möglichst umfassend und so weit wie möglich verwirklicht werden (Koller, 2009). Eine Grenze nach oben wird nicht gezogen, aber ein harmonisches Gesamtbild soll entstehen und die Kräfte des Menschen sollen gleichmäßig entwickelt werden. Nicht nur der Verstand, sondern bspw. auch die Fantasie, sinnliche Anschauung und Wahrnehmungsfähigkeiten sollen ent-

wickelt werden (Koller, 2009). Der Anspruch Humboldts an die individuellen Entwicklungsprozesse ist es, dass der Einzelne ein möglichst würdiger Repräsentant der Menschheit wird. Und es kommt noch ein weiterer Anspruch hinzu: die Individualität, der sich bildenden Menschen, ist im Bildungsprozess zu berücksichtigen (Humboldt, 1980; Koller, 2009). Es wird bezüglich dieser Anforderungen allerdings die Frage aufgeworfen, wie ein einzelner Mensch zugleich seine Individualität ausbilden und die Gattung in ihrer Breite bestmöglich verkörpern soll (Koller, 2009). Die Lösung Humboldts für diesen Widerspruch findet sich in der Idee der nur gesamtgesellschaftlich möglichen Verwirklichung des Ideals. „Der Einzelne kann (und soll) zwar versuchen, die Gesamtheit der menschlichen Möglichkeiten so weit wie möglich in seiner Person zu realisieren, doch gelingen wird ihm dies immer nur unvollkommen, bruchstückhaft“ (Koller, 2009, S. 79). Bildung bei Humboldt ist also kein ausschließlich individueller Vorgang, sondern ein gesellschaftlicher Prozess, der auf die Verschiedenheit der Menschen angewiesen ist und die Vervollkommnung der Gattung und des Einzelnen zum Ziel hat.

Es stellt sich die Frage, wie der Prozess der umfassenden und gleichmäßigen Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen abläuft. Humboldt denkt diesen Prozess, als Entfaltung von innen, aber nicht als nach außen abgeschlossenen Prozess im Inneren der Individuen (Koller, 2009). Für den Bildungsprozess benötigt der Mensch die Welt außer sich. Er gelingt „allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1980, S. 235). Bildung ist also auf eine möglichst umfassende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt angewiesen (Koller, 2018).

Die angestrebte Wechselwirkung von Welt und Ich wird durch Humboldt in drei Richtungen konkretisiert (Koller, 2009; Raithel et al., 2009): Zum Ersten soll sie frei sein. Die Menschen sollen einen möglichst freien Zugang zu vielfältigen Aspekten von der Welt haben, der bspw. nicht durch Standesrecht eingeschränkt ist. Zum Zweiten soll die Wechselwirkung rege ausfallen. Beiden Seiten – Welt und Ich – kommt hierbei eine aktive Rolle zu: Das Ich ist keinesfalls passiv rezeptiv, sondern eignet sich die Welt aktiv an und auch die Welt – die nicht auf die gegenständliche materielle Umwelt reduziert ist, sondern auch bspw. andere Menschen beinhaltet – ist als aktive Instanz gedacht. Zum Dritten soll die Wechselwirkung durch mannigfaltige Situationen geprägt sein: Dem Menschen soll ein abwechslungsreiches Umfeld zur Verfügung stehen.

Die Auswahl der jeweiligen konkreten Gegenstände von Welt ist danach zu treffen, inwieweit sie zur umfassenden und gleichmäßigen Entwicklung aller menschlichen Potenziale beitragen können (Koller, 2009). Dabei kommt der Sprache in der Theorie Humboldts eine herausragende Bedeutung zu. Sie ist für ihn das zentrale Medium der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und fungiert als Vermittlerin sowohl zwischen Ich und Welt als auch zwischen Ich und Du (Koller, 2009, 2018). Humboldt versteht die Sprache als

bildendes Organ, mit dem Gedanken produziert werden. Das Erlernen neuer Sprachen stellt für ihn einen wesentlichen Aspekt von Bildung dar, da durch jede neue Sprache eine neue Weltsicht gewonnen wird (Koller, 2018, S. 13; Koller, 2009, S. 86).

### **Kritik und offene Fragen**

Zumal Humboldt als Fluchtpunkt vieler Bildungstheorien fungiert, etwa bei Hans-Christoph Koller (2018), existieren viele Kritiken, differenzierte Analysen und Weiterentwicklungen seines Bildungsverständnisses. Wie folgt werden zentrale Themen aufgegriffen, die zwar auch von Wolfgang Klafki und Hans-Christoph Koller kritisch produktiv aufgegriffen werden, sich aber in Kontrast zu Wilhelm von Humboldt am deutlichsten nachzeichnen lassen.

Als ein zentrales Problem der Bildungstheorie, für das Humboldt häufig als Paradebeispiel genannt wird, gilt die „Dialektik der Bildung“. Dies meint das „Umschlagen der Idee der Bildung in die Formen ihrer Materialisierung als Aneignung von Wissen und Fertigkeiten“ (Kron et al., 2013, S. 66). Im Hinblick auf die Unterscheidung von Bildung als Prozess und Bildung als Produkt wird ersichtlich, dass Bildung auf beiden Seiten eine andere Qualität aufweist (Kron et al., 2013). Anhand der Lebensgeschichte Humboldts, der sowohl eine Bildungstheorie entworfen hat als auch im Rahmen seiner Schulreform die pädagogische Praxis der Bildung gestalten konnte, wird die Notwendigkeit deutlich, Bildung nicht nur als Prozess zu fassen, sondern auch die gesellschaftlichen Manifestationen von Bildung, als auch den Übergang vom einen zum anderen im Auge zu behalten (Kron et al., 2013).

Seit dem Nationalsozialismus wird zudem die Vorstellung einer linearen Fortschrittsgeschichte der Emanzipation der Menschheit hinterfragt, wie sie bei Humboldt angelegt ist (Pongratz & Bünger, 2008). Mit Theodor W. Adorno (2003) wird seit Auschwitz eine reflexive Selbstüberschreitung der Moderne gefordert, ein zeitgemäßes, selbst- und gesellschaftskritisches Bildungsverständnis.

Ein weiteres Problem des humboldtschen Bildungsverständnisses wird im Widerspruch des Verhältnisses von Selbstbestimmung und Gesellschaft und der gleichzeitigen Angewiesenheit auf Gesellschaft gesehen. Bildung bei Humboldt, aber auch in anderen Bildungstheorien, beinhaltet mit dem systematischen Kern der Selbstbestimmung bzw. mit dieser emanzipatorischen Dimension immer einen kritischen Impetus gegenüber staatlichen Steuerungsansprüchen und gesellschaftlichen Bedingungen, welche die Möglichkeiten der Menschen einschränken (Pongratz & Bünger, 2008). Daher verneint Bildung das, was sie bedingt. „Denn die Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge, die mit der Vermittlung von Wissen und dem Einüben von Können einhergeht, bedeutet stets auch, sich gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen und fremden Ansprüchen zu unterwerfen“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 118). Während klassische Bildungstheorie davon ausging, dass sich dieser Widerspruch mit dem

Fortschritt der Menschheitsgeschichte erübrigt, gilt diese Problematik heute als Ausgangspunkt moderner Bildungstheorie (Pongratz & Büniger, 2008).

Ebenfalls als problematisch wird die in der Theorie Humboldts angelegte Suche nach Einheit und Versöhnung von Gesellschaft und Individuum betrachtet (Pongratz & Büniger, 2008). Problematisiert wird der Zusammenhang von Freiheit und Vernunft. Mensch und Welt sollen durch Bildung höher entwickelt werden und in diesem Prozess schließt sich die Freiheit der Individuen mit der Allgemeinheit der Vernunft zusammen. Es wird also vorausgesetzt, dass Bildungsprozesse Vernunft geleitet sind und sich die Freiheit der Individuen hier einfügen hat (Pongratz & Büniger, 2008). „Aus vernunft- und modernitätskritischer Perspektive negiert diese Vorstellung subjektiver Autonomie die Unhintergebarkeit individueller Freiheit. Denn die Unterwerfung unter die Zumutung der Vernunft *bricht* mit der radikal gedachten Freiheit der Individuen“ (Pongratz & Büniger, 2008, S. 119). Und aus heutiger Sicht ist das vernünftige Miteinander eine Illusion, da sich empirisch erkennen lässt, dass eine Einheit von „individueller Selbstbestimmung und einer als human, vernünftig oder moralisch verstandenen Allgemeinheit nicht notwendig entsteht, sondern kontingent bleibt“ (Pongratz & Büniger, 2008, S. 120).

Die Vorstellung einer Höherentwicklung der Menschen wirft ein weiteres Problem auf, welches mit den Begriffen „Identität und Differenz“ gefasst werden kann (Pongratz & Büniger, 2008): Die Idee einer Integration von Welt im Rahmen von Aneignungsprozessen und einer hierdurch ablaufenden Höherentwicklung blendet eine Erfahrung von Menschen aus, nämlich die Erfahrung von, dem eigenen Selbst- und Weltbild Widersprüchlichem. In der Theorie Humboldts erfordern solche Erfahrungen Horizonterweiterungen, Bildung erscheint als Mittel der Identitätssicherung, und Spannungen oder Differenzen erscheinen lediglich als zu überwindende Defizite. „Zur Selbsterfahrung moderner Individualität gehört jedoch, dass sie sich weder völlig durchsichtig ist, noch werden kann“ (Pongratz & Büniger, 2008, S. 121). Und auch die Andersheit des Anderen, das, was sich dem Subjekt nicht fügen will, wird im Aneignungskonzept negiert und auf die Zwecke der Selbstanreicherung des Subjekts verkürzt. Während das Subjekt also souverän gedacht wird, wird der oder das Andere zum beherrschbaren Objekt degradiert (Pongratz & Büniger, 2008). Entsprechend suchen aktuelle Bildungsansätze „nach Alternativen zum Selbstbehauptungsmodell des souveränen Subjekts“ (Pongratz & Büniger, 2008, S. 121–122). Bildung wird unter anderem nicht mehr als Steigerung von Souveränität konzipiert, sondern als „dezentrierende Erfahrung von unaufhebbarer Differenz“, die automatisch eine ethische Dimension enthält: eine Haltung, welche das Unverständene nicht abwertet, sondern als Differenz zur Kenntnis und gleichfalls ernst nimmt (Pongratz & Büniger, 2008, S. 122–123).

Unter anderem ausgehend von den dargestellten Widersprüchen und Leerstellen des (humanistischen) Bildungsideals sehen Pongratz und Büniger (2008)

die Notwendigkeit, ebendiese Widersprüche nicht zu negieren, sondern zu thematisieren und somit Bildungstheorie als kritische Bildungstheorie bzw. als Kritik der Bildung zu verstehen. Zugleich sollen die bestehende Bildungspolitik und -praxis hinterfragt werden, um die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht einfach zu reproduzieren. Bildungstheorie soll also zugleich sowohl Begriffskritik üben und Ideale hinterfragen als auch mit einer empirischen Bildungsforschung gekoppelt werden (Pongratz & Bünger, 2008). Diese Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung fordert auch Hans-Christoph Koller (Koller, 2018) ein und wirft die Frage auf, wie die Theorie Wilhelm von Humboldts mit den Bedingungen realer Bildungsverhältnisse verknüpft werden kann, zumal sie als „Musterbeispiel eines idealistischen Bildungsverständnisses“ gesehen wird, welches als Zielvorstellung fungieren kann, aber den realen Bedingungen zu wenig Beachtung schenkt (Koller, 2018, S. 14–15).

Zusammenfassend lassen sich folgende Kernthemen identifizieren, die an eine Theorieskizze sexueller Bildung herangetragen werden können.

Zum Ersten verweist Wilhelm von Humboldt auf die Notwendigkeit, das Bild vom Menschen zu thematisieren – das Subjekt in seiner Beschaffenheit. Charakteristisch für die Rezeption der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts ist diesbezüglich die bis heute dominierende Idee des Menschen, als mit individuellen Potenzialen ausgestattet, die es durch Bildung zu entfalten gilt. Damit zusammen hängt zum Zweiten die Frage nach dem Verhältnis der individuellen Entwicklung zur gesellschaftlichen Entwicklung bzw. der in der Theorie Humboldts angelegten Suche nach Einheit und Versöhnung von Gesellschaft und Individuum. Zum Dritten ist hiermit zugleich die Frage nach der Norm und dem Ziel von Bildung angesprochen. Wird mit Bildung das Ziel der menschlichen Höherbildung verfolgt? Und zum Vierten verweist die Theorie Wilhelm von Humboldts auf die Frage nach dem Prozess der Bildung. Zu fragen ist nach den beteiligten Akteuren und den Verläufen von Bildungsprozessen, die bei Wilhelm von Humboldt als linear und kontinuierlich beschreiben werden.

Überdies stellen sich aus den Theorien Wilhelm von Humboldts eine Reihe an weiteren Fragen, die jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung oder ihrer Tiefe weit über den Rahmen der hier angestrebten Theorieskizze hinausgehen und daher hier nicht bearbeitet werden. Beispiele sind die Rolle des Staates für Bildung, das Verhältnis von unterschiedlichen Bildungsbereichen zueinander oder die Differenzierung individuumsbezogener Ebenen von Bildung (Verstand, sinnliche Anschauung etc.).

## 2.2 Wolfgang Klafki

Der 1927 geborene Wolfgang Klafki gilt als einer der wichtigsten Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft (Koller, 2009). Er entwickelte sein Bildungskon-

zept ausgehend von und im Kontrast zum humanistischen Bildungsideal (Koller, 2009; Kron et al., 2013).

Die Besonderheit seiner Neubestimmung des Bildungsbegriffs besteht einerseits im Anspruch, den Anforderungen einer modernen Gesellschaft kritisch reflexiv gerecht zu werden und andererseits, ebenso wie Humboldt, Bildung als Allgemeinbildung zu konzipieren (Koller, 2009).

Zentrales Thema und Ausgangspunkt seiner Bildungstheorie ist die – aus der Perspektive der Bildungstheoretiker:innen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – in der klassischen Bildungstheorie vernachlässigte Reflexion des Zusammenhangs von Bildung und Gesellschaftsstruktur. Er reagiert in seiner Konzeption in Anknüpfung an die Kritische Theorie Horkheimers und Adornos auf die Kritik der individualistischen Verkürzung des humanistischen Bildungsbegriffs (Koller, 2009). Als Problem gilt in diesem Kontext, dass gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur die Möglichkeiten von Bildung forcieren, erweitern oder blockieren können, sondern sie auch im Sinne anderer Interessen vereinnahmen bzw. funktionalisieren können (Pongratz & Bünger, 2008) und somit die Geschichte der Bildung nicht von der Geschichte gesellschaftlicher Herrschaft zu trennen ist. Zwar werden historisch betrachtet mittels Bildung zunächst feudale Herrschaftsstrukturen aufgelöst, aber in der Folge entsteht der Anspruch, durch Bildung die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft sicherzustellen. Bildung wird hierdurch zu einem Angebot, „dass [sic!] die Gesellschaftsmitglieder um ihrer Selbsterhaltung willen nicht ausschlagen können. Eben darin drückt sich der Umschlag der antifeudalen Befreiungsbewegung in die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft aus“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 124). Und in der bürgerlichen Gesellschaft behält Bildung zwei Gesichter: Bildung, ergo unter anderem Abstraktionsvermögen, Kreativität, kognitive Leistungen, werden nicht nur im Dienste der menschlichen Entwicklung und menschlichen Freiheit, sondern auch zur Steigerung der Produktivität angestrebt und somit funktionalisiert (Pongratz & Bünger, 2008, S. 125). „Emanzipationsprozesse und Unterwerfungsstrategien werden auf diese Weise miteinander verkoppelt: Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 125).

Als eine erste Konsequenz aus dieser Problematik bestimmt Wolfgang Klafki Bildung als „Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“, nämlich der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität (Klafki, 1985/2007, S. 52). Bildung soll nicht nur auf individuelle Entwicklungsprozesse beschränkt bleiben, sondern die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen durch die Menschen zum Inhalt haben.

Auch Wolfgang Klafkis Verständnis von Bildung als Allgemeinbildung greift auf normative Weise die Verknüpfung von Gesellschaft und Bildung auf. Zentral für sein Verständnis von Bildung als Allgemeinbildung ist die Aufschlüsselung, worin das „allgemeine“ von Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftli-