

Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung

Klein, Alexandra; Schweitzer, Jann

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klein, A., & Schweitzer, J. (2018). Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 38(148), 31-55. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-77123-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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



Alexandra Klein & Jann Schweitzer

Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung

„Man lehre sie Hunger, Durst, Müdigkeit in gewissen Fällen gern ertragen. Es ist keine Härte, denn man übt sie in der Selbstbeherrschung, die uns in jeder Lage des Lebens so nothwendig ist.“

Oest 1787

Sexualerziehung in der Tradition „schwarzer Pädagogik“

War Sexualität in vorindustriellen Gesellschaften noch ein Zeichen der Gesundheit, wurde sie im Übergang zur industriegesellschaftlichen Moderne und des wachsenden Einflusses eines bürgerlichen Familien- und Erziehungsmodells zunehmend als moralisch bedrohlich betrachtet. Sexuelle Handlungen, die nicht ausschließlich auf Fortpflanzung gerichtet waren, galten verstärkt als sittlich verwerflich, da sie nicht der sich durchsetzenden Moral des Verzichts und der Disziplin entsprachen. Dementsprechend dominierten auch in pädagogischen Konzepten und Strategien zum Umgang mit den unerwünschten sexuellen Äußerungsformen Heranwachsender dieser Zeit äußerst robuste Maßnahmen.

„Jedes umgebogene Ende umklammert das Stückchen Vorhaut über dem eingebohrten Loch. Die Krümmung in der Mitte kommt gerade vor den Ausgang der Röhre, drückt da nicht, sondern mehr auf die Seiten der Eichel, wo sie auch mehr ertragen kann. Der Nutzen eines solchen Rings ist (...): Erstlich macht er die Selbstschändung schlechterdings unmöglich; zweitens verhindert er auch die bloße Erektion durch den Schmerz, der in dem nämlichen Augenblick, da dieselbe sich ereignen will, alle wollüstigen Empfindungen sogleich unterdrückt.“ (Campe 1787: 319; zit. nach Hoffmann 2016: 104).

Die Begeisterung des Reformpädagogen Joachim Heinrich Campe für eine maschinelle Vorrichtung zur leidvollen Verunmöglichung der als unzüchtig klas-

sifizierten körperlichen Regungen steht stellvertretend für eine bewahrende negative Erziehung, in der sich Verschweigen, Ablenkung und Abschreckung durch mitunter massive Gewaltanwendung als zentrale pädagogische Strategien der geschlechtlichen Unterweisung identifizieren lassen. „Alle Lust ist tabu und kann sich nur – gleichsam pervers – in der Askese und Kasteiung des Körpers einen regressiven Ausgang suchen“ formulierte Katharina Rutschky (Rutschky 1984: 299) zu den Kernüberzeugungen einer solch „schwarzen Pädagogik“, einer „Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, den Willen des Kindes zu brechen, es mit Hilfe der offenen oder verborgenen Machtausübung, Manipulation und Erpressung zum gehorsamen Untertan zu machen“ (Miller 2001: 7). Mit den Analysen von Karlheinz Valtl (in Sielert/Valtl 2000) sind bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts idealtypisch drei Positionen in der Ausrichtung der Sexualerziehung auszumachen: Eine traditionell-restaurative Position, die sich in direkter Tradition des eben skizzierten Erziehungskonzepts gegen sexuelle Informationen und für die Unterdrückung sexueller Lust ausspricht, eine dem entgegengesetzte sozialistisch-radikale Position, die sexualitätsbezogene Informationen befürwortete und Bedürfnisunterdrückung problematisierte und eine so genannte mittlere Position, die Heranwachsende sexualitätsbezogene Informationen in klar abgesteckten Grenzen zugesteht und dabei gleichzeitig Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung einfordert (vgl. Sager 2015, Hoffmann 2016). In den „langen 60er Jahren“ (von Hodenberg/Siegfried 2006) veränderte sich die Lage dann brisant.

Der Siegeszug schulischer Sexualerziehung in den langen 60er Jahren

Im Hinblick auf die pädagogische Bearbeitung des Sexuellen markierten die 1960er Jahre eine relevante Zäsur in der Geschichte der Bundesrepublik (vgl. Klein/Sager 2010). Sexualität wurde zum Politikum erhoben – schien doch manchen der einzige Weg zur Umsetzung von Adornos Imperativ, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, die Befreiung des Trieblebens zu sein. Die Sexualität, die Herbert Marcuse zufolge in der kapitalistischen Gesellschaft dem Leistungsprinzip geopfert wird und einen kompensatorischen Charakter für die gesellschaftliche Entfremdung einnimmt, sollte wieder befreit werden, um eine neue Gesellschaft kreieren zu können (Marcuse 1970, Neubauer 2013). Die Betonung der Sexualität erhielt durch die sogenannte „Sex-Welle“, die Anfang der 60er Jahre aus den USA nach Deutschland überschwappte, zusätzlichen Schwung. Entscheidend war hierbei vor allem die Erfindung der Pille. Darüber hinaus wurde Sexualität durch die empirische Sexualwissenschaft, die Studien über das Sexualverhalten

der Bevölkerung vorlegte, aber auch durch die Kommerzialisierung des Sexuellen zu einem öffentlichen Thema.

Nicht nur an den Universitäten wurde für die Befreiung der Sexualität gekämpft, sondern auch an den Schulen. Schüler*innen formierten sich 1967 zu einer eigenständigen Bewegung, die neben der Demokratisierung der Schule die Institutionalisierung der Sexualaufklärung forderte. Im Oktober 1968 verabschiedete die Kultusministerkonferenz ihre „Empfehlungen zur Sexualerziehung“. Die Inhalte dieser Richtlinien selbst waren dabei keineswegs so progressiv wie von den Schüler*innen gefordert. Als Ziel des Sexualkundeunterrichts wurde die Vorbereitung der jungen Menschen auf ihre spätere Rolle als (Ehe-)Frau und (Ehe-)Mann bestimmt und sie fokussierten primär den biologischen Aspekt der Sexualität. Empirisch entsprach dieser restaurative Versuch, die Sexualität der Schüler*innen in bestimmte Bahnen zu lenken, auch schon zum damaligen Zeitpunkt nicht mehr der gelebten sexuellen Wirklichkeit der Jugendlichen. Vielmehr ist in der so realisierten Institutionalisierung schulischer Sexualerziehung deutlich jene Traditionslinie zu erkennen, die etwa von Jürgen Raithel und anderen als „traditionell-repressive Sexualpädagogik“ systematisiert wurde: „Vor allem beinhaltet diese Richtung zentrale Aussagen, die sich auf die Wahrung traditioneller Werte unter Einbeziehung (christlich-) religiöser Orientierungen beziehen, welche von staatlicher und kirchlicher Seite, insbesondere von der katholischen Amtskirche vertreten werden. Hier wird Sexualität primär unter dem Aspekt der Fortpflanzung gesehen und findet ihren Platz ausschließlich in der Ehe. Die traditionell-repressive Sexualerziehung zielt auf eine Beherrschung des Sexualtriebs durch eine auf Ehe- und Familienfähigkeit reduzierte Erziehung“ (Raithel u.a. 2009: 285). Gleichwohl kann 1968 als Geburtsstunde¹ einer flächendeckend staatlich verankerten, obligatorischen Sexualerziehung gelten. Es erweist sich dabei als das eigentliche progressive Element dieser staatlichen Institutionalisierung, Sexualerziehung als elterliche *und* schulisch-fächerübergreifende Pflichtaufgabe zu verankern. „In dieser ersten Phase wurden an die (schulische) Sexualerziehung hohe pädagogische Ziele geknüpft und sie wurde als wichtiger

1 Genaugenommen begann die Regulierung schulischer Sexualkunde in der Bundesrepublik allerdings schon früher, in den „langen 60er Jahren“. Bereits 1949 veröffentlichte die Hamburger Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einen entsprechenden Entwurf (Hilgers 2004). Die ersten verbindlichen Richtlinien erließ Berlin 1959; 1962 folgte Hamburg und 1967 Hessen. Erst daraufhin gab 1968 die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ heraus. Damit stand schulische Sexualerziehung zumindest formal-rechtlich nicht mehr unter Pornografieverdacht (vgl. Müller 2017).

Teil der Gesamterziehung gesehen. [...] Trotz der allgemeinen gesellschaftlichen Brisanz des Themas herrschte doch ein fast erstaunlicher Konsens und ein hohes Maß an grundsätzlicher Übereinstimmung, das seitdem nicht wieder erreicht worden ist“ (ebd.: 282).

Klagen, Sorgen und Moralpaniken

Die Konflikthaftigkeit schulischer Sexualerziehung trat jedoch sofort zutage. So zeigt Friedrich Barabas (2013) eindrücklich, dass deren flächendeckende Institutionalisierung durch kontinuierliche juristische Klagen von Eltern begleitet war, die sich sowohl auf die Frage nach der generellen Rechtmäßigkeit schulischer Sexualerziehung als auch auf einzelne Inhalte sowie auf die prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme beziehen (vgl. auch Müller 2017). „Aus religiösen Gründen legen Eltern Einspruch gegen die verpflichtende Teilnahme am Unterricht ein, werden jedoch bislang ausnahmslos von den Landes- und Bundesgerichten sowie 2011 auch erstmals vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte zurückgewiesen. Die Begründung ist stets, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf Kenntnisse über grundlegende sexuelle Vorgänge haben, weil die Gefahr durch sexuell übertragbare Krankheiten, eine ungewollte Schwangerschaft oder Nötigung in intimen Beziehungen durch Unkenntnis wesentlich höher sei als eine Gefährdung durch die Unterrichtsinformationen“ (Hoffmann 2016: 107). Markus Hoffmann macht damit darauf aufmerksam, dass im Kontext schulischer Sexualerziehung selbst das biologische Wissen zum Gegenstand von Auseinandersetzungen wird und dabei unterschiedliche Deutungen um Hoheit ringen. Diese Konflikte verschärfen sich in dem Maße, wie soziale Dimensionen des Sexuellen zum Thema werden, die über 'grundlegende sexuelle Vorgänge' hinausgehen. In Nordrhein-Westfalen brachte sich seit Mitte der 1970er Jahre der Elternverein NRW als wirkmächtiger Akteur in Position, der – anerkannt als Verband von erheblicher Bedeutung auf Landesebene und damit mit Mitwirkungsrechten bei schulgesetzlichen Vorgaben ausgestattet – auch gegenwärtig eine traditionelle-repressive Sexualpolitik vertritt. Insbesondere in der schulischen Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, wie Homo- und Transsexualität, aber auch bei Schwangerschaftsabbrüchen wird von dieser Seite eine „unzulässige Indoktrination“ der Schüler*innen ausgemacht. In Hessen mobilisiert seit 2016 – wie zuvor in Baden-Württemberg – das Bündnis „Demo für alle“, das sich aus verschiedenen Familienorganisationen, christlichen Fundamentalist*innen, CDU- und AfD-Anhänger*innen zusammensetzt, gegen den reformierten Lehrplan zur schulischen Sexualerziehung, den die Landesregierung beschlossen hatte.

Darin wird ein „offenes, diskriminierungsfreies und wertschätzendes Verständnis für die Verschiedenheit und Vielfalt der partnerschaftlichen Beziehungen, sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten in unserer Gesellschaft“ (Hessisches Kultusministerium 2016: 4) zum pädagogischen Ziel erklärt. Es soll ein Schulklima geschaffen werden, „in dem Schülerinnen und Schüler erleben, dass Sexualität zum individuellen und gemeinschaftlichen Leben gehört und in angemessener Sprache offen besprochen werden“ (ebd.) kann.

Für die Aktiven der „Demo für alle“ ist dieser Lehrplan ein „alles durchdringender Umerziehungsversuch“ von „Lobbygruppen und Ideologen“ (Demo für Alle 2018) an deutschen Schulen. Diese konservative Bewegung, deren europaweite „Allianz im Geiste“ (Hark/Villa 2015: 17) vom „Vatikan über evangelikale Freikirchen und die katholische Frauenbewegung in Polen, die Bewegung *Manif pour tous* in Frankreich und die *Pegida*-Proteste in Deutschland, die AfD und die unter dem Namen *Besorgte Eltern* gegen eine vermeintliche Frühsexualisierung von Kindern kämpfende Gruppen, neokonservative Männerrechtler, selbst ernannte Lebensschützer, konservative Ökolog_innen, maskulinistische (Leitmedien-)Publizisten und Wissenschaftlichkeit reklamierende Blogger_innen, wie die auf *sciencefiles.org* aktiven Michael Klein und Heike Dieffenbach, bis hin zu extrem rechten Bewegungen und Parteien“ (ebd.) reicht, greift dabei auf relativ gleichbleibende Argumentationsmuster zurück: (1) die Ehe als „Abstammungsgemeinschaft“, die exklusiv durch heterosexuelle Paare mit Kindern begründet sei; (2) Sexualität als Bedrohung von außen beispielsweise in Gestalt der „Homolobby“ oder des Antidiskriminierungsnetzwerks „SCHLAU“ und schließlich (3) die Referenz auf das Kind und das Kindeswohl (Schminke 2015: 98f.). Die argumentative Strategie besteht darin, sich als Sprachrohr für die Interessen einer vorgeblichen Mehrheit gegenüber einer partikularen Minderheit zu präsentieren, Nicht-Cis- und/oder Nicht-Heterosexualität als deviant zu etikettieren und die rechtliche Legitimität des Erziehungsrechts der Eltern in Bezug auf schulische Sexualerziehung über den staatlichen Erziehungsauftrag zu stellen. Deutlich zeigt sich diese Strategie in der Online-Petition „Elternrecht achten – Indoktrinierende Sexualerziehung sofort stoppen!“ an den Hessischen Kultusminister, in der es unter anderem heißt: „Mit dem expliziten Ausschluss der elterlichen Zustimmung zu Inhalt und Ausgestaltung der Sexualerziehung und der ausdrücklichen Verbindlichkeit des Unterrichts für alle Schüler wird das grundgesetzlich garantierte Erziehungsrecht der Eltern nach Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG untergraben.“ (Demo für alle 2016)

Schaut man sich die Gesetzeslage und bisherige Rechtsprechung an, zeigt sich, dass Eltern allerdings grundsätzlich ihr Elternrecht in Bezug auf die schulische Se-

xualerziehung nicht uneingeschränkt ausüben dürfen, wie die Petition suggeriert. Vielmehr greift bereits die Schulpflicht in das Erziehungsrecht aus Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG ein. In Rechtsprechung und Literatur wird das Elternrecht intensiv im Verhältnis zum staatlichen Erziehungsauftrag erörtert. Das Bundesverfassungsgericht postulierte dahingehend bereits 1977 eine gemeinsame Erziehungsaufgabe, die als „sinnvoll aufeinander bezogene[s] Zusammenwirken“ zu erfüllen sei (vgl. Müller 2017: 240). Gleichzeitig weist die Rechtswissenschaftlerin Ulrike Müller nach, dass im Schulrecht nicht nur die Rechtspositionen von zwei, sondern von drei Akteur*innen verhandelt wird, nämlich die der Schüler*innen, die der Eltern und die des Staates. Die Position der Schüler*innen werde dabei marginalisiert und unzureichend reflektiert (Müller 2017: 238). Weiter argumentiert sie, dass gerade die im Konflikt zwischen Eltern und Staat marginalisierten Rechte der Schüler*innen eine wertneutrale Behandlung von sexueller Orientierung zwingend erforderlich machen. Für eine normative Ausdifferenzierung von einvernehmlicher Sexualität anhand irgendeiner Kombination der Sexualpartner*innen biete das Grundgesetz demgegenüber keine Grundlage. Oder in anderen Worten: „Heterosexualität ist kein Verfassungswert“ (ebd.: 248). Da jedoch die Schulpflicht als Eingriff in die allgemeine Handlungsfreiheit insgesamt am Grundgesetz zu messen sei und Schüler*innen als Heranwachsende sexuelle Orientierungen entwickeln, sei vielmehr gerade deren Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zu achten. Dieses Recht auf sexuelle Selbstbestimmung schützt „auch das Finden und Erkennen der eigenen geschlechtlichen Identität sowie der eigenen sexuellen Orientierung“ und wäre durch die Bevorzugung einer bestimmten Orientierung eklatant verletzt (Thiemann 2007: 288, zit. nach Müller 2017: 249).

Wenngleich mit dieser verfassungsrechtlichen Perspektive überzeugend herausgearbeitet wird, dass die Klagen der ‘besorgten Eltern’ bislang mit guten Gründen auf dem Rechtsweg durchgängig erfolglos waren, wird gleichfalls deutlich, wie umkämpft auch gegenwärtig die Frage nach der Legitimität schulischer Sexualerziehung ist. Der Weg einer öffentlichen Mobilisierung, die sich in die umfassendere Popularisierung einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, einer „Abwertung der Anderen“ (Zick u.a. 2011) einreicht, scheint dabei deutlich aussichtsreicher. In der dabei aktivierten diskursiven Gemengelage fungiert insbesondere „das Kind als Chiffre“ (Schmincke 2015), um die Zukunft einer weißen deutschen Nation zu sichern, die es vor Bedrohung, Verfremdung und Pervertierung zu schützen gilt (vgl. Kemper 2015). Als sichere Gegenfolie zu der als bedrohlich empfundenen schulischen Sexualerziehung wird die heterosexuelle Familie als exklusive Norm in Anschlag gebracht. „Auf der Basis von Angst vor sozialem Wandel sowie vor dem Verlust von männlichen, Weißen Privilegien soll die heterosexuelle Nor-

malfamilie mit Hausfrau, das Familienernährermodell zur einzig gültigen auch rechtlichen Norm erhoben bzw. aufrechterhalten werden“ (Tuider 2016: 23). Das so hergestellte ‘fremde Andere’ dient dazu, das ‘Wir’ der eigenen Nation und der eindeutigen Geschlechtlichkeit zu definieren (ebd.). Dabei sind im Zuge der sexuellen Liberalisierung nach ‚1968‘ nichteheliche sexuelle Partnerschaften und sexuell aktive Jugendliche längst zu einer gesellschaftlichen Normalität geworden. Spätestens mit Beginn des neuen Jahrtausends sind auch medial sexuell konnotierte und explizite Bilder allgegenwärtig. Obgleich eine solch alltägliche Sichtbarkeit für nicht-heterosexuelle Lebensentwürfe nicht gegeben ist, hat sie in den letzten Jahren ebenfalls zugenommen. In Zuge dieses Wandels sexueller Verhältnisse wird auch in den letzten 20 Jahren bei der Novellierung der Rahmenpläne zur Sexualerziehung verstärkt darauf geachtet, die Vielfalt von Lebensweisen zu thematisieren. Die Entwürfe, gegen die sich die aktuellen Proteste formieren, sind dabei Anpassungen, die in anderen Bundesländern schon seit Jahren verankert sind (Hilgers 2004) und können als verspätete Reaktionen auf existierende Lebensrealitäten verstanden werden (Klein/Sager 2018, Sager in diesem Heft).

Ähnliche Verspätungen sind jedoch auch dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zu attestieren (Klein/Tuider 2017, Schmidt u.a. 2015, Winkler 2015). Empirisch zeigt sich dabei eindrücklich, dass der Lebensalltag und auch der Alltag in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen von Personen, die – im Anschluss an die Analysen von Judith Butler – der sogenannten „heterosexuellen Matrix“ von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit und damit korrespondierenden Normierungen nicht entsprechen, durch das Erleben von mitunter massiven Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten geprägt ist (Jennessen u.a. 2013, Kleiner 2015, Krell/Oldemeier 2017, Küpper u.a. 2017, Quadflieg/Streib-Brzić 2011). Die lange bildungspolitische Vernachlässigung schulischer Sexualerziehung hatte große Forschungsdesiderate zur Folge. Sowohl im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachdiskurs als auch in der universitären Lehre ist die Thematisierung von Sexualität im Allgemeinen und Sexualität von Kindern und Jugendlichen im Besonderen, aber auch die Auseinandersetzung mit Fragen zu sexualisierter Gewalt lange Zeit kaum erfolgt. Dieses Desiderat erweist sich darüber hinaus auch mit Blick auf die aktuellen gesellschafts- und professionspolitischen Debatten um Sexualerziehung als zentrale, aber bislang unbeantwortete Frage von erheblicher Relevanz für Disziplin und Profession. In dem Maße wie sich pädagogisches Handeln in der Verschränkung von Versuchen der Gewährleistung einer Autonomie der Lebenspraxis und normalisierenden Kontrollfunktionen konstituiert, bedeutet dies, dass sowohl die Ziele von Erziehung und Bildung als auch dabei

als relevant markierten Probleme, auf die sie sich richten, immer mit normativen Deutungen und Bewertungen verknüpft sind.

Im Bereich Sexualität wird – entsprechend der bislang dominierenden Urteilspraxis im Kontext der Klagen zu schulischer Sexualerziehung – etwa auch der im SGB VIII formulierte Erziehungsauftrag oftmals so interpretiert, dass es primär um die Abwendung spezifischer Gefahren geht. Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung und sexueller Handlungsbefähigung geraten dabei wenig in den Blick. Als einer der wenigen etablierten Erziehungswissenschaftler*innen, dessen originäres Feld keinesfalls Sexualität ist, hat dies Michael Winkler ausgeführt. Die professionelle Auseinandersetzung mit Sexualität sei unabdingbar, aber eben auch sehr voraussetzungs voll. Bereits der Imperativ, dass niemand gezwungen werden darf, an sexuellen Praktiken teilzuhaben, für die er oder sie sich nicht frei entschieden hat, schließt ein, dass

„Wissen um die Bedeutung von Sexualität vorhanden und verfügbar sein muss, dass ein Mensch sich artikulieren und entscheiden kann. Das erfordert Achtsamkeit, gegenüber den anderen wie gegenüber einem selbst, verlangt Wissen sowie hinreichende Fähigkeiten aller Beteiligten, sowohl moralische Regeln reflektieren und ausdrücken zu können. Es geht dabei schon darum, die Differenzen zwischen Sexualität, Erotik und Liebe, Zuneigung und dem Bedürfnis nach Nähe und Körperlichkeit so zu begreifen, dass eine gemeinsame Praxis möglich bleibt, die humanen und pädagogischen Ansprüchen gerecht wird. Dies ist nicht leicht. Aber es wäre naiv zu denken, dass Pädagogik, dass Sozialpädagogik so einfach gelingen, allzumal weil sie die Tiefe einer menschlichen Begegnung nun nicht vermeiden können“ (Winkler 2015: 7).

Es sind genau diese humanen und pädagogischen Ansprüche und moralischen Regeln, die auch aktuell wieder in der öffentlichen Problematisierung verhandelt werden.

Die Struktur solcher Problematisierungen lässt sich mit dem Begriff „Moralpanik“ beschreiben: Nach Stanley Cohen (1972) bricht eine Moralpanik aus, nachdem Sachverhalte oder Personen, meist massenmedial begleitet, als „Bedrohung der gesellschaftlichen Werte und Interessen“ (Lautmann/Klimke 2015: 9; in Übersetzung von Cohen 1972: 30) definiert wurden.

„Wohl beleumdete Akteure treten als moralische Barrikaden auf, und Experten verkünden Diagnosen und Lösungen, worauf Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Üblicherweise ebbt dann die Moralpanik nach einer gewissen Zeit wieder ab. Den Medien kommt hier vor allem in der frühen Phase der Problemkonstituierung die entscheidende Funktion zu, Moralpaniken und Volksteufel zu erzeugen“ (ebd.).

Dabei werden unterschiedliche Dramatisierungsstrategien deutlich: Erstens die Strategie der Übertreibung und Verzerrung, zweitens die der Vorhersage und

drittens sprachliche Codes, die die identifizierten „Volksteufel“ zu Sonderpersönlichkeiten, zu „Anderen“, machen.

Am aktuellen Kreuzzug gegen institutionalisierte Sexualerziehung lassen sich diese Strategien im Anschluss an die Arbeiten von Elisabeth Tuijer (2016) zeigen: Sexualpädagogische Materialien, die die Vielfalt von Sexualität und Lebensweisen in den Blick nehmen, werden dabei gerade nicht fachlich diskutiert, sondern systematisch massenmedial wirksam entkontextualisiert und anhand vermeintlicher Auswüchse kritisiert. Einzelne Vertreter*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt oder auch der Gender Studies werden als „Volksteufel“ ebenso identifiziert wie bildungspolitische Reaktionen provoziert, die auf eine grundsätzliche Delegitimierung der Sexualpädagogik zielen. Wissenschaftliche Debatten und Argumente werden, wenn überhaupt, verkürzt thematisiert, vor allem der Gender-Begriff bzw. das Konzept des Gendermainstreaming, dessen Ziel der Gleichstellung als „Gleichmacherei“ karikiert wird. Die Anerkennung vielfältiger Familienformen erscheint als Abschaffung der bürgerlichen Kernfamilie, der „Keimzelle der Nation“ (Kemper 2015) zugunsten nicht-heterosexueller Familien. Insbesondere im medial geführten Diskurs manifestieren sich diese Moralpaniken in Reizwörtern wie ‚Frühsexualisierung‘, ‚Verführung‘ und ‚Missbrauch‘, die für Unsicherheiten von Eltern und pädagogischen Fachkräften sowie fach- und bildungspolitischen Akteur*innen anschlussfähig sind und diese verstärken. Zum Wesen von Moralpaniken gehört, dass der empirische Gehalt des als bedrohlich klassifizierten Phänomens nur nachrangige Bedeutung besitzt. Bedeutender als die Empirie ist der Wunsch, zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘ zu unterscheiden (vgl. Klein 2009).

Wie Jock Young (2009) herausgestellt hat, gehen Moralpaniken aus einem gesellschaftlichen Struktur- und Wertewandel (‘significant structural and value changes within society’) hervor und lassen sich als eine ‘dramatic form of othering’ fassen. Eine solche Verbindung von Moralpaniken und Othering-Prozessen eröffnet zugleich einen analytischen Zugriff, der die skizzierten Phänomene im Kontext erziehungswissenschaftlicher Kernfragen erfassbar macht: Erziehungswissenschaft, Pädagogik, pädagogische Institutionen und Verhältnisse sind in soziale Ungleichheitsverhältnisse verstrickt und bewegen sich ständig und konstitutiv in der Gefahr der Reproduktion und Beteiligung an Grenzziehungen, Normalitätskonstruktionen, Kulturalisierungen, Ein- und Ausgrenzungsprozessen, an der Produktion und Reproduktion von Ängsten, Diskriminierungen und Ausgrenzungen (Riegel 2016). Aber wir sind nicht nur stetig in diese Reproduktionsprozesse verstrickt, sondern auch aufgefordert, Möglichkeiten und Perspektiven der Kritik und des Eingreifens in diese Verhältnisse auszuloten und zu ergreifen (vgl. ebd.).

Damit sind mindestens Disziplin und Profession aufgefordert sich der Frage zu stellen, wie sie sich zu der pädagogischen Bearbeitung des Sexuellen verhalten und auf welche Formen des Wissens sie sich dabei beziehen. Die Auseinandersetzung mit empirisch fundierten Wissensbeständen zur Eltern- und Schüler*innenperspektive jenseits lautstarker Partikularinteressen restaurativer sexualpolitischer Bewegungen erweist sich hierbei als sinnvoller Schritt.

Elternsorgen empirisch

Empirisch gesichertes Wissen über die Bewertung und Akzeptanz institutionalisierter Sexualerziehung aus Elternperspektive ist bislang ausgesprochen spärlich.

Prinzipielle Akzeptanz schulischer Sexualerziehung im Sinne biologisch orientierter Sexualkunde in der Mehrheit der Elternschaft einerseits und Ambivalenz bei gesellschaftlich problematisierten Dimensionen des Sexuellen andererseits – so lässt sich der empirische Tenor der letzten 25 Jahre skizzieren. Wie bereits in der Studie von Gerhard Glück (Glück u.a. 1992) zeigen sich auch in einer aktuellen Schweizer Elternstudie deutliche Ambivalenzen bezüglich Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, der Teilnahme an Programmen sexueller Gesundheit und zur Sexualität zwischen Jugendlichen (Käppeli u.a. 2016). Darüber hinaus wurde im Zuge der jüngeren Überarbeitungen von Bildungs- und Lehrplänen in bevölkerungsrepräsentativen Umfragen mehrmals nach Einstellungen zu schulischer Sexualerziehung gefragt. Etwa drei von vier Befragten antworteten hier, dass Schüler*innen im Unterricht mehr über „unterschiedliche Lebensformen wie Homosexualität“ (Change Centre Foundation 2015, zit. nach Küpper u.a. 2017: 139) bzw. über die „Vielfalt in Bezug auf sexuelle Orientierung“ (European Commission 2015 zitiert nach Küpper u.a. 2017: 139) lernen sollten.

Eine weitere Panelbefragung (Schmidt 2015) zeigte, dass nur sechs Prozent der Meinung waren, Homosexualität solle in der Schule gar nicht behandelt werden. Signifikante Unterschiede konnten dabei für Personen mit und ohne schulpflichtige Kinder nicht festgestellt werden. Insgesamt erachtet knapp die Hälfte der Befragten die Klassen 5 und 6 für den richtigen Zeitpunkt, um mit der Aufklärung in der Schule zu beginnen, knapp ein Viertel findet die Thematisierung von Sexualität – allerdings strikt begrenzt auf Fragen der Fortpflanzung – bereits in der Grundschule relevant. Nur dreizehn Prozent der Befragten sind der Auffassung, dass die Thematisierung von Homo- oder Transsexualität oder auch Verhütung bereits in der Grundschule erfolgen solle. Auch die Forschungsgruppe um Beate Küpper hat jüngst eine bevölkerungsrepräsentative Studie vorgelegt, in der sich eine deutliche Mehrheit der Befragten für eine Berücksichtigung von sexueller

Vielfalt in der Schule ausspricht. Die Minderheit, die einer Berücksichtigung sexueller Vielfalt in der Schule nach wie vor ablehnend gegenübersteht, zeichne sich vor allem dadurch aus, dass sie über die Ziele und Inhalte der Bildungspläne unzureichend informiert sei (Küpper u.a. 2017: 153). Darüber hinaus erkläre eine traditionelle Werteorientierung und religiöser Fundamentalismus die Ablehnung einer schulischen Thematisierung sexueller Vielfalt maßgeblich (ebd.: 149).

Schulische Sexualerziehung erweist sich unter Eltern offenbar vor allem dann als mehrheitsfähig, solange sie sich auf scheinbar wertneutrale biologische Fakten im Jugendalter beschränkt. Das Faktum kindlicher Sexualität wird demgegenüber als legitimer Gegenstand schulischer Sexualerziehung ebenso wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kinderalltag abgelehnt. Das Kind wird zum asexuellen Wesen in einer asexuellen Gesellschaft erklärt. Spätestens das wirft die Frage auf, wie es um die familiäre Sexualerziehung steht. Dass sich bereits im Vorschulalter unterschiedliche Wissensbestände von Kindern bezüglich sexueller Themen feststellen lassen, zeigt etwa die Studie von Renate Volbert und Annekathrin Homburg (1996) zum Sexualwissen von zwei- bis sechsjährigen Kindern. Bereits im Alter von zwei Jahren werden Fragen zu Geschlechterunterschieden und Geschlechtsorganen gestellt, spätestens im Alter von fünf Jahren Fragen zu Schwangerschaft und Geburt. Gleichzeitig fällt es Eltern offenbar schwer, eine adäquate, entwicklungsgemäße Sprache zu finden. Bereits Fragen zu sexuellen Handlungen lösen offenbar erhebliches Unbehagen aus (vgl. Stone u.a. 2013). Darüber hinaus lassen sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der elterlichen Sexualerziehung von Vorschulkindern aufzeigen. Mütter sprechen mehr mit Mädchen als mit Jungen über sexuelle Themen und verwenden dabei keine anatomisch korrekten Namen für die primären Geschlechtsorgane. Besonders die Vagina wird dabei euphemistisch unter anderem als „private parts“ (Martin u.a. 2011: 427) bezeichnet. Dieser Befund deckt sich mit den älteren Ergebnissen von Bettina Schuhrkes (1997) zur Untersuchung zum Genitalentdecken im zweiten Lebensjahr. Auch hier bleibt das weibliche Geschlechtsteil „auf der Körperlandkarte gar nicht oder [als] nur ungenau adressierbare Teil“ (ebd.: 115) begrifflich gefasst. Zwei Drittel der Jungen und weniger als ein Viertel der Mädchen erlebt bis ins Jugendalter keinerlei explizite Sexualaufklärung von ihren Eltern (BZgA 2015: 14). Dies überrascht insofern wenig, als die bereits erwähnte Schweizer Studie zeigt, dass Eltern ihre Kinder tendenziell so aufklären, wie sie vermeintlich selbst aufgeklärt wurden. Die Hauptbotschaften der 'aktiven' Eltern sind dabei Prävention, Fortpflanzung und Liebesbeziehungen. Die Art und Weise der Vermittlung vollzieht sich dabei traditionell geschlechtsbinär fast ausschließlich zwischen Mutter und Tochter, sowie Vater und Sohn (Käppeli u.a. 2016: 14f.).

Im Rahmen unserer Frankfurter qualitativen Studie zum Erleben von Sexualerziehung aus Schüler*innenperspektive (Klein/Sager 2018, Klein/Schweitzer 2018, Schweitzer 2018) werden die in den genannten Studien nahe gelegten Probleme abermals deutlich, wie die nachfolgende Sequenz aus einem Interview mit einer bisexuellen Gesprächspartnerin veranschaulicht:

„ich hab dann so Tabletten in ihrem Zimmer gefunden und ich hab mich dann so gewundert was zum Geier sind das für Tabletten wieso nimmt die sie und dann hat meine Mum auch gesagt ja das sind Tabletten für Mädchen und ich dann so ja ich bin doch auch n Mädchen ich will auch so Tabletten nehmen und sie dann so nein die brauchst du noch nicht dann hab ich gefragt also meine Schwester heißt Miriam und ich dann so Miri was sind das für Tabletten und sie dann so ja das sind so Pillen die ich nehm damit ich kein Baby bekomme und dann war ich total verwirrt und dann hat sich meine Mutter auch total drüber aufgeregt und meinte du kannst das doch keiner Siebenjährigen erzählen die weiß doch überhaupt nix davon und ähm da hat mir meine Mutter so n total verranztes Heft namens Peter Ida und Minimum gegeben und das hab ich mir dann durchgelesen und ich weiß dann war ich total verstört“ (Anja 20, bisexuell, Gesamtschule)

Die empirisch aufgezeigten beschränkten Perspektiven und umfänglichen Sorgen der Eltern, sowie deren selektive sexualerzieherische Praxis liefern im Hinblick auf die grundlegenden Bildungs- und Selbstbestimmungsansprüche ihrer Kinder ausgesprochen gute Gründe für eine frühzeitige und umfassende institutionalisierte Sexualerziehung – gerade auch, wenn Eltern dies anders sehen.

Schüler*innenleiden empirisch

Schule als Ort der Vermittlung von sexualbezogenem Wissen ist bis heute kaum ersetzbar. Keine andere Quelle der Sexualaufklärung wird von Jungen und Mädchen häufiger genannt und keine wird besser bewertet (BZgA 2015: 34). Informationen über Sexualität sind Bestandteil des pädagogischen Auftrags und auch des schulischen Alltags. Ab der achten Klasse haben ungefähr neun von zehn Schüler*innen Erfahrungen mit schulischer Sexualerziehung. Mindestens drei Viertel aller Jugendlichen geben an, dass ihre Kenntnisse über Sexualität, Fortpflanzung und Verhütung aus dem Schulunterricht stammen. Lehrkräfte nehmen also – neben Eltern und Freundeskreis – eine wichtige Rolle in der sexualitätsbezogenen Wissensvermittlung ein (ebd.). Wenn man sich diese Daten jedoch genauer ansieht, wird deutlich, dass Differenzierungen nötig sind. So berichten zwar mehr als 80 Prozent der Befragten, dass die klassischen biologischen Themen im Unterricht behandelt wurden – Schwangerschaftsabbruch, sexuelle Gewalt oder gleichgeschlechtliche Sexualität sind dagegen sehr viel seltener Gegenstand.

Die BZgA-Studie – die bis dato umfassendste Studie, die Jugendliche zu ihrem Sexualverhalten befragt – ist dabei deutlich hetero- und cis-normativ aufgebaut: Die Beschränkung auf männlich und weiblich ist ebenso wenig hinreichend wie das Sample an Homo-, Bi- und Transsexuellen aussagekräftig ist. Andere Untersuchungen vermitteln hier ein deutlicheres Bild. Sie zeigen, dass Kinder und Jugendliche in allen Schulformen diskriminiert werden, wenn sie ‘abweichende’ sexuelle Präferenzen zeigen (Jennessen u.a. 2013: 48, Kleiner 2015). In einer Befragung von 800 Schüler*innen zu sexualitätsbezogenen Einstellungen, Wissen und Verhalten, verwenden drei von fünf Sechstklässler*innen „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort (unter den Jungen vier von fünf). Belastungen durch Diskriminierungserfahrungen an Bildungsorten sind bei den 14- bis 17-Jährigen sowie bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss am höchsten. In einer international vergleichend angelegten Untersuchung zu Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule haben Uli Streib-Brzič und Christiane Quadflieg (2011) interpersonelle und strukturelle Erfahrungen homophob konnotierter oder motivierter Gewalt auf drei verschiedenen Ebenen identifiziert: Erfahrungen interpersoneller Diskriminierung innerhalb der Peergroups, Erfahrungen interpersoneller Diskriminierung seitens der Pädagog*innen sowie die strukturellen Effekte heteronormativer Diskurse innerhalb der Institution Schule und deren Curricula (Quadflieg/Streib-Brzič 2011: 36).

Erfahrungen von Einsamkeit und Isolation durch Unterstützungsverlust seitens Familie und Freundeskreis sowie die Ignoranz pädagogischer Institutionen stellen Erfahrungen dar, mit denen diejenigen, die der „heterosexuellen Matrix“ nicht entsprechen, deutlich häufiger umgehen müssen als die anderen. Hinzu kommen Erfahrungen mit psychischer und physischer Gewalt in einem erheblichen Ausmaß (FRA 2013, Maneo 2007). Während bei cis- und heterosexuellen Kindern und Jugendlichen die Bewusstwerdung der eigenen sexuellen Orientierung in der Regel mit dem Ausprobieren, Erleben und Vergewissern der eigenen Gefühle im Kontext von Schwärmereien, ersten Beziehungen und dem Austausch darüber im Freundeskreis verbunden wird, sehen sich gleichgeschlechtlich orientierte Heranwachsende nicht selten mit gravierenden Belastungserfahrungen konfrontiert. Durchgängig artikulieren nichtheterosexuelle Jugendliche einen höheren Bedarf nach Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensformen und zeigen das heteronormative Moment schulischer Sexualerziehung auf (Timmermanns u.a. 2017: 12). Auch dazu liefert unsere Studie zum Erleben von Sexualerziehung aus Schüler*innenperspektive eindringliche Daten:

„Die Biologie dahinter einfach was halt im Biologieunterricht normal ist denk ich also einfach wir hatten so Texte wie die Spermien sich dann zurecht finden und eine

Eizelle finden und die dann befruchten einfach und das wars halt es ging eigentlich es die ganze Zeit nur um Heteropaare [...] also grundlegend war halt ja sie müssen ein Kondom benutzen und dann weil wenn nicht dann bekommt ihr AIDS und dann hat er uns so Folien gezeigt mit so in welchen Ländern wie viele Menschen jährlich so an AIDS sterben blablabla [...] also ich hab wirklich erst später erfahren dass es auch andere Sexuallykrankheiten außer AIDS gibt und war so oh gut und ich find er hat zu wenig aufgeklärt wie Krankheiten noch übertragen werden es ist ja nicht so [...] dass man nur den Penis in die Vagina einführt ich hab mich dann auch so gefragt kann man von Blowjob irgendwie Geschlechtskrankheiten kriegen das wusste ich halt alles nich also ich fand eine Stunde halt echt wenig“ (Sebastian 18, schwul, Gymnasium)

Die thematische Engführung auf penetrativen Sex und Verhütung greift am Beispiel von Sebastian zu kurz. Die Fokussierung auf handwerklich-technisches Wissen zur Verhütung verkennt die konkreten, mitunter ganz naiven lebensweltlichen oder alltagspraktischen Fragen sexueller Situationen, die sich die Adressat*innen stellen. Dabei wird nicht nur die fachliche Beschränkung auf biologisch-gesundheitliche Aspekte als unzureichend bemängelt, sondern auch, dass Nichtheterosexuelles allenfalls am Rande thematisiert wird. Die interviewten queeren Gesprächspartner*innen formulieren – in unterschiedlicher Ausprägung zwar, doch gleichzeitig durchgängig – Leidenserfahrungen aufgrund dieser rudimentären Bearbeitung. Bisweilen schließen sich daran umfangreiche Schilderungen von Ungleichheits-, Missachtungs- und Diskriminierungserlebnissen an:

„Bei dem Thema Intersexualität hat Herr Müller also das ist unser Lehrer also wenn es um Trans ging dann hat er halt sowas gesagt wie und die entscheiden sich dann ein Mädchen zu sein obwohl sie vorher ein Junge waren also das war nich cool ich hab dann verbessert aber ich hab keine konkreten richtig schlimmen Erfahrungen außer dass es halt dass nich so oft drüber geredet wird im Prinzip ist das ja schon schlimm eigentlich also es wird nich so wahr genommen weil man nich drüber redet das is so unterlassungsmäßig“ (Sebastian 18, schwul, Gymnasium)

„Unsere Lehrerin kam da mit Bananen und wir wussten schon okay heute is das unser Thema jeder wusste was gemacht wird und ich glaub ich hab das dann nicht gemacht [...] das war damals in der siebten Klasse glaube ich ja . ich wusste damals schon indirekt dass ich das niemals brauchen werde und da hab ich mir halt immer die Frage gestellt warum musst du dann eigentlich auch machen . weil ich das sowieso nie anwenden werde und ich hab mich auch son bisschen geekelt also ne ich will das nich ja [...] und ja generell wenn man irgendwie was bespricht wo es dann auch wirklich um keine Ahnung ein schwules Pärchen geht da kommen dann auch so dumme Kommentare wie ach Schwuchtel oder äh der is ja schwul . das war im Bio-Unterricht da wurden dann glaub ich die ganzen Lebensformen kurz angeschnitten ja es gibt äh eine Heterobeziehung also Mann und Frau und dann gibt es Homobeziehungen Frau Frau Mann Mann und dann gibt es aber auch noch welche

die auf beide Geschlechter stehen so kurze Definitionen is man dann durchgegangen und dann ja da kam dann nen dummer Spruch von ganz hinten wie mans kennt und jaa die Lehrer sagen dann auch nix oder die meisten gucken dann einfach drüber hinweg“ (Sonja 20, lesbisch, Gymnasium)

Die entsprechenden Themen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt werden also kaum aufgegriffen und Lehrkräfte verteidigen – wenn sie nicht, wie in Sebastians Bericht, selbst eher uninformativ wirken – beispielsweise Homosexuelle kaum, wenn diese zur Zielscheibe von Witzen und verbalen Übergriffen werden (vgl. Sielert/Timmermanns 2011: 32). Sämtliche bislang vorliegenden Befunde zeigen, dass Schule bis dato wenig dazu beiträgt, solchen Entwicklungen gegenzusteuern. Die systematische Beschränkung realisiert sich im Kontext Schule auf unterschiedlichen Ebenen: Auf Ebene der Richtlinien zeigt sich eine eher auf die Vermittlung naturwissenschaftlichen Faktenwissens konzentrierte Verankerung in den Lehrplänen (Hilgers 2004). Auf der Materialebene muss bemängelt werden, dass Schulbücher und weitere Unterrichtsmaterialien geprägt sind von heterosexuellen Lebensformen, klaren Rollenaufteilungen und stereotypisierten Darstellungen von Geschlecht (Bittner/Lotz 2014). Hinsichtlich der Lehr- und Fachkräfte selbst wird darauf hingewiesen, dass eine flächendeckende Integration von Inhalten wie Homosexualität, Sexualpraktiken, Pornografie etc. in das universitäre Curriculum des Studiums bisher nur sehr bedingt erfolgt und sie damit in der Bearbeitung des als schwierig erlebten Themas vorrangig auf ihre individuellen Fähigkeiten angewiesen sind (Hoffmann 2016).

Kommen dann noch bedrückende Reaktionen im Elternhaus hinzu, mündet die schulische und familiäre Sexualerziehung für sexuell und/oder geschlechtlich als abweichend markierte Kinder und Jugendliche auf eine kontinuierliche Kumulation von Ablehnungs- und Missachtungserfahrungen:

„also mich hat das nich gestört dass die mich Lesbe genannt ham weil ehrlich gesagt wusste ich zu der Zeit garnich so richtig was das is weil . wir warn zehn und ehm ja . da hat man halt früher immer gesagt ja alle Mädchen sind schwul weil die stehn ja auf Jungs und mehr . mehr dazu auch nicht es hat mich garnich gestört weil ich garnich verstanden hab wieso . weil ich auch garnich mit dem Mädchen rumgeknutscht hab und zweitens hab ichs nich verstanden dass das ne Beleidigung war und dann war das zu der Zeit als wir noch kein Sexualkunde hatten da war ich eben total verwirrt und hab meine Mutter gefragt was das überhaupt is und sie so ja das is wenn Frauen auf Frauen stehn . ja aber ich ehm also sie meinte wenn Mädchen Mädchen mögen und ich so ja ich mag ja Mädchen und sie so nee das is nich so dass du mit denen befreundet sein möchtest sondern weil du die küssen möchtest und ich war dann halt total verwirrt weil ich dachte . ja warum is das jetzt was schlimmes also da war dann dieser Unterton dabei so jaaa is halt was anderes . und das hab ich schon damals nich verstanden aber mehr dazu gabs halt auch nicht“ (Anja 20, bisexuell, Gesamtschule)

Den Versuch homosexuelles Begehren mit einem diffusen „Unterton“ so zu erklären, dass sich gleichgeschlechtliche Menschen küssen, empfindet Anja als zutiefst verunsichernd und unzureichend. So scheint es kaum verwunderlich, dass sich das Coming Out in der Familie als besonders kritischer Punkt erweist, wenn es um die Anerkennung sexueller Identität geht und diese wie im Folgenden auf unterschiedliche Art und Weise verweigert wird:

„...dann saßen wir auf der Couch ja Mama ich muss dir was sagen ich steh auf Frauen und sie so was hä das kann doch garnich sein und ich dann so doch auf der Sprachreise is mir das bewusst geworden da hab ich mich in nen Mädchen verknallt sie ja hhm du bist doch jetzt erst 16 das kannst du doch noch garnich wissen vielleicht isses ja nur ne Phase und ich so ne ich weiß es einfach ich hab mich noch nie für Jungs interessiert das war schon immer so und sie so ne hm ne das muss ich jetzt erstma verarbeiten und das war dann für mich son Schock (...) ich konnt mit ihr nie darüber reden (...) und generell meine Familie weiß eigentlich bescheid . ehm meine Oma also die Mutter von meinem Vater weiß es noch nich da trau ich mich auch noch nich weil die immer so paar Kommentare reißt wie so ja hast dun Freund oder wenn sie dann irgendwie keine Ahnung nen Pärchen sieht so zwei Lesben so ähh sieht ja voll scheiße aus und das is doch nich normal dann muss ich dann erstma ein bisschen schlucken und ja sonst wissen es eigentlich alle, mein Opa also der Vater von meiner Mama weiß es leider auch und der hat damit ganz starke Probleme. in der Bibel steht Mann und Frau das is doch total unnatürlich und ich mein dann so ja was is denn heutzutage noch natürlich oder normal dann war er erstmal still und jetzt wird das einfach totgeschwiegen ich werd halt immer noch gefragt ob ich n Freund hab“ (Sonja 20, lesbisch, Gymnasium)

„Mein Vater der is sehr konservativ als ich denn gesagt hab ja es besteht auch die Chance dass ich auch mal mit nem Mädchen nach Hause komme und er dann so ja wie meinst du das ich weiß dass du auch Freundinnen hast ich so nein als meine feste Freundin und er dann so wie bist du lesbisch und ich dann so nein ich bin nich lesbisch ich bin bisexuell das heißt Jungs und Mädchen und er dann so ne das gibts doch gar nicht und ich so doch das gibt es und er dann so ja wenn du dich als Lesbe outen willst dann kannst es auch direkt machen du musst mir hier keine falschen Hoffnungen machen und ich dann so ja ich mach dir hier keine falschen Hoffnungen so sieht's nun mal aus und dann ist ein extremer Streit ausgebrochen und er meinte dann ja wenn ich dich jemals mit nem Mädchen sehe kannst du direkt gehen und hat praktisch gedroht mich rauszuschmeißen ich glaub er denkt einfach ich würd lügen er hat auch gesagt das ist doch nur ne Phase das is doch nur weil du mit so Leuten in letzter Zeit rumgegangen hast weil ich zu der Zeit auch bei diesem Stammtischtreffen war von dieser queere Gemeinde und da meinte er so ja du redest dir da irgendwas ein das geht wieder vorbei wenn du mich ärgern willst kannst es auch anders machen ja das war so die schlimmste Situation“ (Anja 20, bisexuell, Gesamtschule)

Sonjas Mutter wehrt deren lesbisches Outing anfangs nach dem bekannten Muster, das sei ja nur eine „Phase“, ab. Ihre Großeltern verweigern Anerkennung

grundsätzlich. Auch Anjas bisexuelles Outing wird durch ihren Vater als schlicht nicht ernstzunehmende Aussage abqualifiziert, wozu noch das biphobe Stereotyp kommt, sie müsse entweder homo- oder heterosexuell sein. Queere Kinder und Jugendliche sind nicht nur überdurchschnittlich häufig mit Ablehnung seitens ihrer Eltern und anderer (außer-)familiärer Bezugspersonen konfrontiert, sondern auch mit der Ablehnung und Entwertung ihrer Gefühle durch Gleichaltrige und dem Rückzug von ehemaligen Freundinnen und Freunden. Die Ablehnung zieht sich also nicht selten durch das gesamte Umfeld (Krell/Oldemeier 2017).

Meike Watzlawik (2003) kommt in ihrer Studie zum Erleben sexueller Orientierungen Jugendlicher im Alter von zwölf bis 16 Jahren zu dem Ergebnis, dass weit über die Hälfte der homo- oder bisexuellen Befragten das Bewusstwerden der eigenen sexuellen Orientierung als negativ erlebt. Panik, Verzweiflung und die Unfähigkeit, die eigenen Gefühle einordnen zu können, stehen hier im Vordergrund. Ungefähr ein Fünftel der homosexuell und ein Drittel der bisexuell orientierten Kinder und Jugendlichen ziehen sich in dieser Zeit erst einmal völlig zurück. Viele von ihnen fühlen sich auch noch nach dem ersten Schock für längere Zeit mit der Situation überfordert. „In diesem Zusammenhang ist es besonders beunruhigend, dass weniger als die Hälfte der homo- und bisexuell orientierten Jugendlichen andere Personen ins Vertrauen ziehen (bei heterosexuell orientierten Jugendlichen waren es mehr als 80%), um über ihre Gefühle und Gedanken zu sprechen. Meist ist es die Angst vor Ablehnung, die die Jugendlichen davon abhält.“ (Watzlawik 2003: 129). Unterstützung erleben sie vor allem von ihrem engsten Freundeskreis, die eigenen Eltern stellen demgegenüber aufgrund der bei ihnen noch immer deutlich häufiger anzutreffenden ablehnenden Haltung erheblich seltener eine Unterstützungsquelle dar (Timmermanns u.a. 2017, Roe 2015, Schwules Netzwerk NRW 2005).

Die dominierende Strategie homo- und bisexueller Kinder und Jugendlicher, zunächst einmal zu versuchen, mit ihren Gefühlen alleine zurechtzukommen, erweist sich mit Blick auf die Reaktionen in Schule und Familie also als durchaus begründet. Gleichzeitig ist es jedoch gerade das Vorhandensein positiv reagierender Ansprechpartner*innen im sozialen Nahraum, das in sämtlichen Studien von Kindern und Jugendlichen als wesentlicher Unterstützungsfaktor identifiziert wird (vgl. Krell/Oldemeier 2017, North/Kugler 2012).

Schluss: Sexualerziehung für alle

In der entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Literatur gilt es als Querschnittsaufgabe Heranwachsender, den „Umgang mit Sexualität [zu]

lernen“ (Fend 2005: 254). Während kindliche Sexualität jenseits sexualisierter Gewalt diskursiv weitgehend unsichtbar bleibt (vgl. König 2016, Sager 2015), sind sexuell aktive Jugendliche ebenso gesellschaftliche Normalität wie sexualitätsbezogene Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Heteronormative Vorstellungen und Erwartungen bestimmen die Lebenswelten von Individuen maßgeblich. Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis bilden hierbei keine Ausnahme. So zeigt sich Heteronormativität in diesen Kontexten etwa „in der Selbstverständlichkeit, mit der in Debatten über Familie und Erziehung heterosexuelle Paarbildung zugrunde gelegt ist. Auch die überwiegende Mehrzahl der vorliegenden Sozialisations- und Entwicklungsstudien gehen von einem heterosexuellen Familienmodell aus. Seine unhinterfragte Diskursivierung trägt dazu bei, es als Selbstverständlichkeit zu reproduzieren und die Existenz anderer Familienformen unsichtbar oder marginalisiert zu halten – z.B. lesbischer bzw. schwuler Elternschaft“ (Hartmann 2013: 2). Während heterosexuelle Lebensentwürfe – so die zentrale Einsicht solcher queertheoretisch informierten Analysen – als gleichermaßen „normal“ wie selbstverständlich gelten und keinerlei Rechtfertigung bedürfen, werden Lebensentwürfe, die von dieser Norm abweichen in vielfacher Weise beschränkt, erschwert oder verunmöglicht. Heranwachsende entwickeln beiläufig und gezielt Strategien, mit denen sie aktiv ihre Situation bearbeiten, Bedeutungen zuschreiben und mit Situationen der Zuschreibung umgehen. Gleichzeitig setzen Strategien Ressourcen voraus, so dass Heranwachsende in der vielfach auch beiläufigen Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Sexualität alles nutzen, was verfügbar ist und subjektiv sinnhaft erscheint. Hierzu können Angebote schulischer und familiärer Sexualerziehung ebenso zählen wie Angebote der Kinder- und Jugendhilfe und andere. Sich in Schule und Elternhaus sexualitätsbezogenes Wissen aneignen zu können, schätzen Kinder und Jugendliche sehr. Aber zum einen gibt es auch einen deutlichen Anteil von Jungen und Mädchen, die nicht auf ihre Eltern als Gesprächs- und Vertrauenspersonen in sexuellen Dingen bauen können oder wollen. Zum anderen gibt es eben auch eine Vielzahl von Themen, Fragen und Sorgen, für die weder das Elternhaus noch die Schule als der richtige Ort wahrgenommen werden. Für alles, wofür Schule und Elternhaus unter gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens aus der Perspektive der Heranwachsenden nicht geeignet erscheinen, sind sie auf weitere Bearbeitungsmöglichkeiten verwiesen (vgl. Klein 2014).

Bereits in der kritischen Fachdebatte Ende der 1960er Jahre wurde das, was in unterschiedlichen sozialen Kontexten und von unterschiedlichen sozialen Akteuren als angemessene Sexualität von Heranwachsenden verstanden wird, als bedeut-

same fachliche Herausforderung thematisiert. Sexualität sollte als gesellschaftlich strukturiertes, subjektiv sinnhaftes Handeln verstanden werden. Weiterhin wurde eine kritische Auseinandersetzung mit einer bürgerlichen Sexualmoral eingefordert, die Sexualität an Fortpflanzung koppelt und etwa sexuelles Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich bewertet. Insgesamt wurde die Bedeutung einer alternativen, ‚positiven‘ Auseinandersetzung mit Sexualität in pädagogischen Institutionen und von den Pädagog*innen selbst gefordert (vgl. Rosen 1977).

In pädagogischen Institutionen verschränken sich Versuche der Gewährleistung einer Autonomie der Lebenspraxis mit normalisierenden Kontrollfunktionen. Gleichzeitig bleiben Ziele und Inhalte mit normativen Deutungen, Beurteilungen und Bewertungen verknüpft. Dabei sind Fragen danach, was als hinnehmbar oder problematisch, was als gerecht oder ungerecht gilt und was in welcher Form wie pädagogisch zu bearbeiten sei, von gesellschaftlichen und fachlichen Definitionsprozessen und -kämpfen abhängig. Soll ein Ziel pädagogischen Handelns in der Sicherstellung der Autonomie der Lebenspraxis von Kindern und Jugendlichen liegen, bedeutet das, sich auch im Hinblick auf sexualitätsbezogene Fragen mit den institutionellen, sozialen und personellen Voraussetzungen menschlichen Wohlergehens und menschlicher Entfaltung auseinanderzusetzen. Empirisch zeigen sich vor allem selektive und heteronormative Bearbeitungsweisen, es dominiert eine biologistisch reduzierte Sexualkunde. Eine mehrdimensionale Thematisierung von Sexualität, die über biologische Vorgänge hinausgeht und beispielsweise Möglichkeiten eröffnet, die vielfältigen Normierungen des Sexuellen zu bearbeiten und zu reflektieren, findet kaum statt, obgleich Geschlechter- und Sexualitätsnormen auch in Schule allgegenwärtig sind. Diese „Geschlechter- und Sexualitätsnormen“ – so formulierte es etwa Jutta Hartmann – „haben konstitutiven Einfluss auf alle Menschen – unabhängig davon, wie sich diese selbst verstehen und leben. Dabei erschweren sie jedoch denjenigen das Leben, die sich in diesen Normen nicht wiederfinden. [...] Ihr Leben mag durch Infragestellung, Diskriminierung, Pathologisierung gekennzeichnet sein – im Extremfall durch ein Absprechen, überhaupt ein lebenswertes Leben zu verkörpern. Die Kategorien Geschlecht und Sexualität erweisen sich so gesehen als gesellschaftliche Ordnungskategorien, über die Identität wie Macht, soziale Anerkennung und Teilhabechancen zugewiesen und verhandelt werden“ (Hartmann 2012: 36).

Eine Perspektive auf die Handlungsbefähigung von Kindern und Jugendlichen, die auf die Erweiterung der Freiheitsspielräume, der Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten gerichtet ist, erscheint auch vor diesem Hintergrund eine vielversprechende pädagogische wie bildungspolitische Perspektive. Sie expliziert einen normativen Referenzrahmen, innerhalb dessen beurteilt werden kann, was auch

in schulischen Kontexten überhaupt als gerecht oder ungerecht, als angemessene oder unangemessene Ziele und Interventionen gelten soll (vgl. Schrödter/Otto 2010). „Ist das Selbstverständnis der Individuen ein Ausgangspunkt für die von ihnen antizipierten Möglichkeiten das eigene Leben zu gestalten, dann wird eine Pädagogik, die daran orientiert ist, (junge) Menschen in der Gestaltung eines guten Lebens zu unterstützen, ihr Augenmerk darauf richten, ihnen eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich geschlechtlich und sexuell zu begreifen und zu erleben. Sie wird Kinder und Jugendliche darin begleiten, ein kritisches Verhältnis zu den gesellschaftlichen Zwängen des Seins und damit Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Ein entsprechender Zugang kann nicht von den normativen Vorgaben und hegemonialen Diskursen befreien, er lässt aber Raum für Freiheit und Vielfalt“ (Hartmann 2002: 122). Im Anschluss an solche auf die Autonomie der Lebenspraxis zielenden, befähigungsorientierten Perspektiven ginge es dann darum, das Ausmaß und die Reichweite jener Möglichkeiten und Handlungsbemächtigungen zu erweitern, die es Kindern und Jugendlichen erlauben, ihr Leben in einer Weise zu führen, das sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebensziele wertschätzen können. Im Umkehrschluss kann menschliches Leiden – sei es in Form von Missachtung, Diskriminierung oder Unterdrückung – als Einschränkung dieser Entfaltungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden.

Schulische Sexualerziehung erweist sich damit sowohl im Blick auf die Bildungs- und Selbstbestimmungsansprüche von Kindern und Jugendlichen als auch im Hinblick auf ihre sexualitätsbezogenen Missachtungs-, Leidens- und Unterdrückungserfahrungen gerade auch in Schule und Familie und die damit einhergehenden Unterstützungsbedarfe grundsätzlich als gute Idee. Eine empirisch wie theoretisch aufgeklärte Forderung müsste dann eben keinesfalls weniger, sondern eher mehr und sicher andere Sexualerziehung an Schulen lauten, für Schüler*innen, für Lehr- und Fachkräfte und für Eltern. Sexualerziehung für alle.

Literatur

- Barabas, Friedrich 2013: Jugendrecht und Sexualerziehung. In: Schmidt, Renate-Bernike/Sielert Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim Basel, S. 536-547
- Bittner, Melanie/Lotz, Alexander 2014: Vielfalt an Schulen! Vielfalt in Schulen?: zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht. In: Eisenbraun, Verona/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster, S. 93-110
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) 2015: Jugendsexualität 2015. Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Köln

- Cohen, Stanley 1972: Folk Devils and Moral Panics. London
- Demo für alle 2016: Petition an: den hessischen CDU-Kultusminister Alexander Lorz – Elternrecht achten – Indoktrinierende Sexualerziehung sofort stoppen! Verfügbar unter: <http://www.citizengo.org/de/ed/37280-lehrplan-fuer-sexualerziehung-stoppen> [17.04.2018]
- 2018: Wer wir sind. Verfügbar unter: <https://demofueralle.wordpress.com/eine-seite/wer-wir-sind/> [17.04.2018]
- Fend, Helmut 2005: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden
- FRA 2013: EU LGBT survey – European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey – Results at a glance. Verfügbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_de.pdf [17.04.2018]
- Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela 1992: Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfasst. Weinheim
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene 2015: »Eine Frage an und für unsere Zeit« Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus – Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, S. 15-41
- Hartmann, Jutta 2002: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden
- 2012: Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. Aus Politik und Zeitgeschehen/APuZ „Sozialisation“, 62. Jg, H. 49-50/2012, S. 34-41
- 2013: Kritische Aspekte und Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen im Kontext von Geschlechter- und Sexualitätsnormen. Vortrag auf der Fachtagung der FUMA Fachstelle Gender NRW
- Hessisches Kultusministerium 2016: Lehrplan Sexualerziehung – Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf [17.04.2018]
- Hilgers, Andrea 2004: Richtlinie und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik. Köln
- Hodenberg, Christina von/Siegfried, Detlef (Hrsg.) 2006: Wo „1968“ liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Göttingen
- Hoffmann, Markus 2016: Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden. Berlin, Toronto
- Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem 2013: Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes
- Käppeli, Manuela/Fargnoli, Vanessa/Charmillot, Maryvonne 2016: Wahrnehmung, Deutung und Praxis der Sexualaufklärung im informellen Umfeld. Verfügbar un-

- ter: https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2016/09/ES_2016_ALL-RESULTS_all__DEF.pdf [17.04.2018]
- Kemper, Andreas 2015: Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, S. 142-158
- Klein, Alexandra 2009: Die Wiederentdeckung der Moralpanik – „Sexuelle Verwahrlosung“ und die „neue Unterschicht“. Soziale Passagen 1, S. 23-34
- 2014: Sexualität und sexuelle Orientierung. Ein Thema für die Kinder- und Jugendhilfe. In: AGJ (Hrsg.). Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe?! Berlin, S. 129-142
- Klein, Alexandra/Sager, Christin 2010: Wandel der Jugendsexualität in der Bundesrepublik. In: Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hrsg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden, S. 95-117
- Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) 2017: Sexualität und Soziale Arbeit. Hohengehren
- Klein, Alexandra/Sager, Christin 2018: Diskursive Gemengelage – Sexualerziehung zwischen Emanzipation und Reaktion. Vortrag auf dem DGfE-Kongress 2018 in Essen
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann 2018: Sexualität, Soziale Arbeit und Soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steher, Johannes (Hrsg.): Handbuch Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Wiesbaden (i.V.)
- Kleiner, Bettina 2015: Que(e)r durch den Schulalltag? In: Schmidt, Friederike/Schondelmeyer, Anne-Christin/Schröder, Ute (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden, S. 261-273
- König, Julia 2016: Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 1/2016, Heft 139, S. 71-84
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin 2017: Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Leverkusen
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann Lena-Carlotta 2017: Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Umfrage_Einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_Menschen_DE.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [17.04.2018]
- Lautmann, Rüdiger/Klimke, Daniela 2015: Die mediale Konstitution der Moralpanik um die Missbrauchsdelikte. Verfügbar unter: http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/article/viewFile/97/pdf_156 [17.04.2018]
- Maneco 2007: Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.maneco-toleranzkampagne.de/umfrage-bericht1.pdf> [17.04.2018]

- Marcuse, Herbert 1970: Der eindimensionale Mensch. Neuwied, Berlin
- Martin, Karin A./Verduzco-Baker Lynn/Torres, Jennifer/Luke, Katherine 2011: Privates, Pee-Pees, and Coochies. Gender and Genital Labeling for/with Young Children. *Feminism and Psychology* 21 (3), S. 420-430
- Miller, Alice 2001: Evas Erwachen – Über die Auflösung emotionaler Blindheit. Frankfurt am Main
- 2017: Bienen und Blumen im Dreieck – Sexualkundeunterricht zwischen Elternrecht, Kinderrechten und staatlichem Erziehungsauftrag. In: Lembke, Ulrike (Hrsg.): Regulierungen des Intimen. Wiesbaden, S. 237-253
- Neubauer, Georg 2013: Sexualität im Jugendalter In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 364-377
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas 2012: Gefühlsverwirrung queer gelesen: Zur psychosozialen Situation von LGBT-Jugendlichen. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 33-47
- Oest, Johann Friedrich 1787: Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage. Wie man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht überhaupt und der Selbstschändung insonderheit verwahren, oder, dafern sie schon angesteckt seyn sollten, wie man sie davon heilen könne? In: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, Bd. 6. Wolfenbüttel
- Quadflieg, Christiane/Streib-Brzič, Uli 2011: Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“ durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland. Humboldt- Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://www.gender.huberlin.de/de/rainbowchildren/downloads/studie/siodt> [17.04.2018]
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg 2009: Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden
- Riegel, Christine 2016: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld
- Rutschky, Katharina (1984): Schwarze Pädagogik. Frankfurt am Main
- Roe, Stuart L. 2015: examining the role of peer relationships in the lives of gay and bisexual adolescents. *Children & Schools*, 37, S. 117-124
- Rosen, Rita 1977: 'Sexuelle Verwahrlosung' von Mädchen. Anmerkungen zur Doppelmoral in der Sozialarbeit. In: Kerscher, Ignatz. (Hrsg.): Konfliktfeld Sexualität. Neuwied/Darmstadt, S. 207-224
- Sager, Christin 2015: Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2000). Bielefeld
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin 2015: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer Anne-Christin/Schröder, Ute B.

- (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden S. 224-240
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.) 2015: Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden
- Schmidt, Matthias 2015: Jeder Vierte für Sexualkundeunterricht in der Grundschule. Verfügbar unter: <https://yougov.de/news/2015/09/02/jeder-vierte-fur-sexualkundeunterricht-der-grundsc/> [17.04.2018]
- Schminke, Imke 2015: Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegung in Frankreich und Deutschland In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus – Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen Bielefeld, S. 93-108
- Schrödter, Mark/Otto, Hans-Uwe 2010: „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen: Bildungsungleichheit revistied – Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 163-183
- Schurke, Bettina 1997: Genitalentdecken im zweiten Lebensjahr. Zeitschrift für Sexualforschung, 10, S. 106-126
- Schweitzer, Jann 2018: Sexualerziehung aus Adressat*innenperspektive. Vortrag auf dem DGfE-Kongress 2018 in Essen
- Schwules Netzwerk NRW 2005: Lambda will's wissen. Befragung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen in NRW, Köln: Schwules Netzwerk NRW
- Sielert Uwe/Valtl Karlheinz (Hrsg.) 2000: Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel
- Sielert, Uwe/Timmermanns, Stefan 2011: Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München
- Stone, Nicole/Ingham Roger/Gibbins, Katie 2013: 'Where Do Babies Come From?' Barriers to Early Sexuality Communication Between Parents and Young Children. Sex Education 13 (2), S. 228-240
- Timmermanns, Stefan/Thomas, Peter M./Uhlmann Christine 2017: Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann Ergebnisse der LSBT*Q Jugendstudie „Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?“ Verfügbar unter: http://www.hessischer-jugendring.de/fileadmin/user_upload/pdf/Dokumentation/LSBTQ_Jugendstudie_Publikation_20171127_gesamt_web.pdf [17.04.2018]
- Tuider, Elisabeth 2016: Diskursive Gemengelage. Das Bild vom 'unschuldigen, reinen Kind' in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, S. 176-194

- Volbert, Renate/Homburg, Annkathrin 1996: Was wissen zwei- bis sechsjährige Kinder über Sexualität? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 28 (1996) 3, S. 210-227
- Watzlawik, Meike 2003: Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen Eine Internetbefragung zur sexuellen Identitätsentwicklung bei amerikanischen und deutschsprachigen Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren. Dissertationsschrift. Braunschweig
- Winkler, Michael 2015: Sexualität im Kontext der Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Impulse, 04/2015, S. 4-7
- Young, Jock 2009: Moral panic: Its origins in resistance, resentment and the translation of fantasy into reality. British Journal of Criminology 49(1), S. 4-16
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas 2011: Die Abwertung der Anderen – Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin

*Alexandra Klein, Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.
E-Mail: alexandra.klein@em.uni-frankfurt.de*

*Jann Schweitzer, Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.
E-Mail: jann.schweitzer@em.uni-frankfurt.de*