



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Homosexualität als ‚das Andere‘?

Eine Analyse sexualpädagogischer Methodenbücher“

verfasst von / submitted by

Carla Banzhaf, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Danksagung

Ich möchte mich von ganzem Herzen bei den vielen Menschen bedanken, die mich durch Motivation, Interesse, Korrekturlesen, Bekochen, Mitleiden, Mitfiebern und weitere vielfältige Hilfe beim Schreiben dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Mutter, Sigrid Banzhaf, du hast mich wirklich auf allen erdenklichen Ebenen unterstützt und motiviert!

Des Weiteren habe ich ganz wunderbare Hilfe vor allem in Form von Korrekturlesen und Anregungen erhalten von Ulrike Schultz, Jonas Kolb, Jürgen Schroeder-Banzhaf, Ingrid Banzhaf, Uwe Berger, Lukas Schneeberger, Martina Weissenböck, Christiane Gaar, Fionnuala Schultz, Igor Goncharov, Elisabeth Röser und vielen weiteren FreundInnen, die mich immer wieder motiviert haben. Vielen Dank ihr tollen Menschen!

Schließlich möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien für ihre Betreuung bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	1
------------------------	----------

TEIL I THEORIE

1 Begriffsbestimmungen	7
1.1 Sexualität.....	7
1.2 Sexualerziehung	8
1.3 Sexualpädagogik.....	9
1.4 Sexuelle Bildung	13
2 Geschichte der Sexualpädagogik.....	14
2.1 Anfänge der Sexualerziehung – die Philantropen	15
2.2 Reformersiche Bemühungen um die Jahrhundertwende	19
2.3 Politische Instrumentalisierung im Nationalsozialismus	22
2.4 Nachkriegszeit und sexuelle Revolution.....	25
2.5 Neuentbrennung des Themas Sexualerziehung.....	29
2.6 Aktuelle Position der Sexualpädagogik.....	31
3 Die drei idealtypischen Positionen der Sexualpädagogik	34
3.1 Die repressive Sexualpädagogik.....	36
3.2 Die liberale Sexualpädagogik.....	37
3.3 Die (neo)emanzipatorische Sexualpädagogik	38
4 Homosexualität im (sexual-)pädagogischen Diskurs.....	43
4.1 Sexuelle Orientierung	43
4.2 Homosexualität.....	44
4.3 Heteronormativität.....	44
4.4 Homophobie.....	45
4.5 Homosexualität in der Schule.....	45

TEIL II METHODIK

5	Fragestellung und Konzept der eigenen Untersuchung.....	50
6	Methodische Herangehensweise.....	58
6.1	Diskursbegriff.....	58
6.2	Kritische Diskursanalyse nach Jäger	63
6.3	Umsetzung der Kritischen Diskursanalyse in dieser Arbeit	65

TEIL III EMPIRIE

7	Strukturanalyse des Diskurstrangs	69
7.1	Strukturanalyse von Fricke et al. 1983	70
7.1.1	Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung.....	70
7.1.2	Zielgruppe und AutorInnen.....	72
7.1.3	Diskursposition und diskursiver Kontext.....	73
7.1.4	Aussagen.....	75
7.2	Strukturanalyse von Sielert et al. 1993.....	86
7.2.1	Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung.....	86
7.2.2	Zielgruppe und AutorInnen.....	88
7.2.3	Diskursposition und diskursiver Kontext.....	89
7.2.4	Aussagen.....	91
7.3	Strukturanalyse von Tuider et al. 2012	101
7.3.1	Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung.....	101
7.3.2	Zielgruppe und AutorInnen.....	103
7.3.3	Diskursposition und diskursiver Kontext.....	104
7.3.4	Aussagen.....	106
8	Feinanalyse von ausgewählten Textsequenzen	117
8.1	Analyse von zwei Sequenzen aus Fricke et al. 1983.....	118
8.1.1	Sequenz 1	118
8.1.2	Sequenz 2	124

8.2 Analyse von zwei Sequenzen aus Sielert et al. 1993	130
8.2.1 Sequenz 1	130
8.2.2 Sequenz 2	135
8.3 Analyse von zwei Sequenzen aus Tuidet et al. 2012	139
8.3.1 Sequenz 1	139
8.3.2 Sequenz 2	143

TEIL IV ZUSAMMENFÜHRUNG

9 Gesamtanalyse und Vergleich.....	151
9.1 Sexuelle Orientierungen	152
9.2 Homosexualität als ‚das Andere‘	154
9.3 Heteronormativität.....	156
9.4 Homophobie.....	159
9.5 Vorurteile und Stereotype	160
10 Fazit und Ausblick.....	164
Literaturverzeichnis	168
Abbildungsverzeichnis.....	177
Anhang.....	178
Kurzzusammenfassung.....	189
Abstract	191

Einleitung

Das in den letzten Jahrzehnten vor allem durch die Queer-Bewegung, den Dekonstruktivismus sowie den Poststrukturalismus verbreitete Hinterfragen binärer Kategorien setzte den Fokus auf die Einteilungen und damit einhergehende Abwertungen der Kategorien ‚Frauen‘ und ‚Homosexuelle‘. Im gesamtgesellschaftlichen Diskurs gehören besonders Letztere weiterhin verstärkt zu den Abweichungen, den Anormalen, den Anderen. Das Konzept das dahinter steht, lässt sich als Heteronormativität bezeichnen, diese findet sich in fast allen Diskursen wieder und besitzt dadurch eine starke Wirkmächtigkeit. Dichotome Kategorien, wie Frau oder Mann, hetero- oder homosexuell, determinieren nicht nur den Menschen und entziehen ihm Handlungsspielräume, sie hierarchisieren und marginalisieren auch.

Die Zuordnungen stehen nicht gleichwertig nebeneinander. Sexuelle Identität, meinend Geschlecht wie Begehren, ist, so der Ausgangspunkt dieser Arbeit, fluide, nicht binär, nicht naturgegeben, konstruiert und veränderbar und von Macht durchdrungen. Dieses Verständnis von einer nicht-kohärenten sexuellen Identität basiert bei einem Großteil der dekonstruktivistischen und poststrukturalistischen Theorien auf Foucault:

„Diese [die Sexualität, Anm. C.B] ist nämlich nicht als eine Naturgegebenheit zu begreifen, welche niederzuzwingen die Macht sich bemüht, und auch nicht als ein Schattenreich, den das Wissen allmählich zu entschleiern sucht. ‚Sexualität‘¹ ist der Name, den man einem geschichtlichen Dispositiv geben kann. Die Sexualität ist keine zugrundeliegende, die nur schwer zu erfassen ist, sondern ein großes Oberflächennetz, auf dem sich die Stimulierung der Körper, die Intensivierung der Lüste, die Anreizung zum Diskurs, die Formierung der Erkenntnisse, die Verstärkung der Kontrollen und der Widerstände in einigen großen Wissens- und Machtstrategien miteinander verketteten“ (Foucault 1977, 128)

Sexualität und die dazugehörigen Kategorien sind demnach diskursiv hervorgebracht. Die dekonstruktive Pädagogik versucht diese Kategorisierung aufzubrechen, indem die Differenzmerkmale einerseits auf ihre Wirkmächtigkeit und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen untersucht und andererseits denaturalisiert

¹ ‚Die‘ Sexualität (frz. *le sexe*) kann bei Foucault übersetzt bzw. verstanden werden, als „Annahme, der Mensch habe eine im Körper verankerte sexuelle Natur“ (Kammler et al. 2008, 85), welches wiederum heute als ‚Sexuelle Identität‘ bezeichnet werden würde.

² Othering: Das ‚Andersmachen‘, als Abweichung kategorisieren sowie die Differenzierung einer

werden. Geschlecht und sexuelle Orientierung sind zwei dieser Differenzmerkmale, die zu Ausgrenzung und Abwertung führen. Eine Negierung der diskursiv produzierten Kategorien würde jedoch dem angestrebten Ziel einer Gleichwertigkeit statt einer Hierarchisierung innerhalb der Kategorien zuwiderlaufen, da diese ja wirkmächtig sind und reale Diskriminierungen nach sich ziehen. Eine Art strategischer Essentialismus kann als notwendig erachtet werden, um strukturelle Auswirkungen einer Zuschreibung benennen zu können, solange dies einhergeht mit dem Wissen um die Problematik einer Positionierung und der steten Fragestellung *Wer spricht für wen?* So wird auch in dieser Arbeit der Begriff der Homosexualität pauschalisierend verwendet, da er das *Otherring*² und die Marginalisierung aufzeigen kann, um diese einer Kritik preiszugeben. Immer mit der Gefahr dadurch selbst zu reproduzieren und zu kategorisieren.

Der vorrangige Fokus eines dekonstruktivistischen Anspruchs liegt also auf dem Sichtbarmachen der Heteronormativität, der damit zusammenhängenden Ausgrenzung und Diskriminierung sowie dem Ermöglichen von vielfältigen Handlungsspielräumen und der Flexibilisierung der Identität.

Dies ist auch Ziel der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik, mit deren Publikationen diese Arbeit sich beschäftigen will. Uwe Sielert, einer der Hauptvertreter der emanzipatorischen Sexualpädagogik, hält fest:

„Anknüpfend an die Tradition der emanzipatorischen Sexualpädagogik, die wie alle kritische Pädagogik gegen Ausgrenzung und Benachteiligung von Personengruppen arbeitet, die nicht der dominanten Kultur entsprechen, soll eine Pädagogik der Vielfalt noch einen Schritt weitergehen. Dekonstruktives Denken hat uns gelehrt, dass es nicht reicht, diskriminierten Identitäten (Jugendlichen, Frauen, Behinderten, alten Menschen,...) die Veröffentlichung und Durchsetzung ihrer legitimen Interessen zu ermöglichen. Die Differenzierungsprozesse selbst bedeuten schon eine machtvolle Verweigerung vielfältiger Lebensweisen. Es geht nicht nur darum, für die Gleichberechtigung vorhandener (d.h. zugewiesener) Identitäten und Lebensweisen (Mann oder Frau, Heterosexualität oder Homosexualität, Kernfamilie oder Single, mit und ohne Kinder) zu arbeiten, sondern auch für die potentielle Vielfalt der Lebensweisen, die auch zwischen den polaren Identitätsangeboten existieren“ (Sielert 2004, 109)

² Otherring: Das ‚Andersmachen‘, als Abweichung kategorisieren sowie die Differenzierung einer Gruppe von der in der jeweiligen Kategorie (Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, sozialer Status u.v.m.) als Norm angesehenen Gesellschaftsgruppe

In diesem Zitat zeigt sich schon der Ansatz einer Weiterentwicklung der Werte der klassischen emanzipatorischen Sexualpädagogik hin zu einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“. Diese Entwicklung wird in dieser Arbeit zu untersuchen sein.

Das Umsetzen dieses Anspruchs der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik, die Wirkmechanismen von und die Diskriminierungserfahrungen aufgrund der sexuellen Identität (hier als Zuordnung zu einem Geschlecht als auch zu einer sexuellen Orientierung) transparent zu machen und gleichzeitig oder anschließend ihre Uneindeutigkeit und Veränderbarkeit zu thematisieren, soll im Rahmen dieser Arbeit überprüft werden. Denn auch in der Sexualpädagogik halten sich laut Tuiders - Vertreterin der „Sexualpädagogik der Vielfalt“ bzw. einer neoemanzipatorischen Sexualpädagogik - die klassischen Identitätstheorien eines kohärenten Subjekts, das entsprechend aller Identitätsaspekte auch zu einem eindeutigen Geschlecht sowie einer eindeutigen Begehrensform zuzuordnen ist. Dies kritisiert Tuiders auch an der (klassischen) emanzipatorischen Sexualpädagogik, bei der „Identität [...] als bereits existierende vorausgesetzt [wird]“ (Tuiders 2004, 181), sowie dass hier in eine „eigentliche/andere Sexualität“ (ebd.) getrennt wird und verweist damit auf Sielert, welcher eine solche Rhetorik verwende. Da Tuiders mit andern AutorInnen Jahre nach dieser Aussage das Werk *Sexualpädagogik der Vielfalt* (2008, 1. Auflage) herausgab, welches sich als Nachfolger von den von Sielert et al. herausgegebenen *Sexualpädagogischen Materialien* (1993) sieht, stellt sich die Frage, ob sie das von ihr Kritisierte vermeiden konnte.

Das Produzieren eines ‚Anderen‘, eines Nachgeordneten in Bezug auf sexuelle Orientierung soll in den beiden erwähnten sexualpädagogischen Methodenbüchern von Tuiders et al. 2012 (2., überarbeitete Auflage) und Sielert et al. 1993 sowie in einem dritten Methodenbuch, *Sexualerziehung?* von Fricke et al. 1983, welches erstmalig sexualpädagogische Methoden mit emanzipatorischem Anspruch in Buchform präsentierte, analysiert werden. Es stellt sich die Frage, wie sich das mit der Zeit in der Gesellschaft immer stärker werdende Bewusstsein einer Heteronormativität und ein darauf bezogener dekonstruktiver Diskurs auf die sexualpädagogische Praxis, die sich selbst als (neo)emanzipatorisch bezeichnet, ausgewirkt haben.

Homosexualität gilt noch heute als Abweichung und Menschen, die sich als homosexuell identifizieren, erleben häufig massive Diskriminierungen und Belästigungen.

gen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, laut der EU LGBT³ Survey geben dies 47 % der Befragten als Erfahrungshintergrund an (vgl. FRA 2013, 3). Aufgrund dieser gesellschaftlichen Marginalisierung und Unsichtbarkeit von Nicht-Heterosexualität in der Gesellschaft, aber vor allem auch im pädagogischen Alltag, konzentriert sich diese Arbeit auf die Kategorie ‚Sexuelle Orientierung‘ mit dem Fokus auf die Thematisierung von Homosexualität.

Die Hypothese ist demnach, dass sich auch in den, vor allem älteren, untersuchten Werken, die sich der emanzipatorischen Sexualpädagogik zuordnen, heteronormative Perspektiven finden lassen, dass sich aber ebenso die gesellschaftliche Bewusstmachung und Kritik dieser über die Jahrzehnte in einer reflektierten Thematisierung in den Werken zeigen müsste. Die Arbeit will den Umgang mit Diversität in Bezug auf sexuelle Orientierung und das Auftauchen von Heteronormativität innerhalb des Untersuchungsgegenstandes beforschen. Es sollen Aussagen, in denen sexuelle Orientierung manifest wird, daraufhin untersucht werden, ob und wie sie diese kategorisieren, hierarchisieren oder problematisieren.

In Unterricht und anderen pädagogischen Settings verwendete Materialien haben Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Jugendlichen, die darin enthaltenen Darstellungen bestimmen das Bild mit, das sie von Menschen verschiedener sexueller Orientierungen haben. Gerade in der Adoleszenz wirken Prozesse wie Abgrenzung, Ausgrenzung, Zuordnung und Identifizierung; eine Abwertung des sich selbst zugeschriebenen Identitätsaspekts kann massive psychische Auswirkungen haben. Demnach wird von einer Wirkmächtigkeit der Darstellung (in Quantität und Qualität) in den zu untersuchenden Methodenbüchern auf den Diskurs und damit auch auf die Jugendlichen ausgegangen. Die Analyse der Methodenbücher orientiert sich an folgenden forschungsleitenden Fragestellungen:

*Wie wird Homosexualität in den ausgewählten sexualpädagogischen
Methodenbüchern dargestellt und behandelt?
Inwiefern wird eine implizite oder explizite heteronormative
Perspektive eingenommen?*

³ LGBT: international verwendeter Begriff aus dem Englischen. Steht für Lesbian, Gay, Bi, Transgender (=Lesbisch, Schwul, Bi, Transsexuell)

Anhand einer diskursanalytischen Betrachtung der drei Methodenbücher, basierend auf Jägers Kritischer Diskursanalyse (KDA), sollen die Aussagen, die auf Heteronormativität schließen lassen sowie Aussagen zum Thema Homosexualität untersucht werden. Die Methode der Kritischen Diskursanalyse kann die diskursiven Aussagen der einzelnen Diskursfragmente (die einzelnen Methodenbücher, bzw. Ausschnitte daraus) so analysieren, dass deren Wirkung bei der Leserin / dem Leser deutlich wird. Dies ist jedoch immer eine singuläre und damit nicht allgemeingültige Deutung, die Wissenschaftlerin befindet sich zudem in den Diskursen und kann sie deshalb nicht von außen objektiv betrachten, „Wissen ist immer nur als diskursives Wissen zu erfassen, als menschliche Deutungen“ (Jäger 2010, 74). Dies setzt die Grenzen dieser, aber auch jeglicher qualitativer Arbeit.

Zudem setzt die KDA einen kritischen Anspruch an ihre Analysen, dies geschieht zu allererst bereits durch die Auswahl der Themen bzw. der ausgewählten Diskurse, denn ein gesellschaftlich brisantes Thema erfordert zumeist eine kritische Haltung. Auch die Beschreibung der Diskurse kann kritisches Potential haben, soweit es herausarbeitet, was in der jeweiligen Gesellschaft als Wahrheit durchgesetzt wird. Schließlich geht es darum „tatsächliche historische Verläufe (Diskurse und Dispositive) und ihre Regularitäten, Formen, Strukturen aufzudecken“ (Jäger 2012, 152) und diese auf die Fragen zu überprüfen:

„Ist das, was getan wird/bzw. ‚geschieht‘, sind die eingefahrenen Normen und Normalitäten und jeweils gültigen Wahrheiten in den jeweiligen Gesellschaften, der Existenz, des Daseins und der Würde der Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht?“ (ebd., 153).

Diese kritische Betrachtung kann ebenso wenig objektiv sein, sondern entsteht aus einer Haltung heraus, „also einer subjektiven ‚Wahrheit‘, zu der sich die KritikerInnen *bekennen müssen*“ (Jäger 2010, 74; Herv.i.O.). Im Falle dieser Arbeit ist dies die Kritik an der Heteronormativität und der Hierarchisierung von Differenzkategorien, da diese Ausgrenzungen und Benachteiligungen produzieren. Festzuhalten ist zudem, dass die KDA in dieser Arbeit als „Werkzeugkiste“ (Jäger 2012, 19), Jäger übernimmt hier den Begriff von Foucault, herangezogen wird und nicht von einer Diskursanalyse im Sinne ihrer Eigendefinition gesprochen werden kann, da diese den Anspruch hat den „Untersuchungsgegenstand inhaltlich und formal *umfassend* zu repräsentieren“ (Jäger 2012, 124; Herv. C.B.). Dies kann mit der Analyse von

drei Werken der Gattung ‚Sexualpädagogisches Methodenbuch‘ nicht erreicht werden.

Da jeglicher Diskurs durch seine diskursiven Formationen geprägt ist, soll zu Beginn in Teil I dieser Arbeit der diskursive Kontext beleuchtet werden. Dies besteht zu allererst aus der Klärung und Abgrenzung der Begrifflichkeiten (Kap. 1), die für die Arbeit relevant sind. Auch die Vergangenheit und Gegenwart des Diskurses sind entscheidend, um die Diskursfragmente im Diskurs einordnen zu können. Um dies zu erreichen, wird in Kapitel 2 die Geschichte der Sexualpädagogik nachgezeichnet. Die Arbeit beschäftigt sich dezidiert mit Publikationen, die sich der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik zuordnen (lassen), aufgrund dessen werden in Kapitel 3 die idealtypischen Positionen der Sexualpädagogik dargestellt und voneinander abgegrenzt. Dieser Teil der Arbeit wird abgeschlossen mit dem Kapitel 4 über die Positionen zu und den Umgang mit dem Thema Homosexualität in der Pädagogik und vor allem im schulischen Kontext. Der zweite Teil der Arbeit legt das Konzept der Arbeit und die methodische Herangehensweise dar, indem der Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung expliziert (Kap. 5) sowie anschließend die Kritische Diskursanalyse mit dem dahinterstehenden Diskursverständnis beschrieben werden (Kap. 6). Der empirische Teil besteht aus den Kapiteln 7 und 8. Hier werden die Ergebnisse der Analysen vorgestellt und stetig einer Kritik unterzogen. Dieser Teil gliedert sich auf in die Präsentation der Strukturanalysen aller drei Werke und darauffolgend einer feinanalytischen Betrachtung von jeweils zwei Textsequenzen der Werke. In Kapitel 9 bringt eine Gesamtanalyse des Diskursstrangs die Struktur- und Feinanalyse zusammen und vergleicht die Werke anhand von Unterfragen miteinander. Ein anschließender Ausblick (Kap. 10), fasst die Kritikpunkte kurz zusammen, soll Grenzen der Arbeit aufzeigen sowie mögliche Widerstandspunkte aufzeigen.

1 Begriffsbestimmung

Da die Begrifflichkeiten – Sexualität, Sexualerziehung, Sexualpädagogik, Sexuelle Bildung – sowie deren Bedeutung und Verwendung sich über die Zeit verändert haben und auf den ersten Blick eine Distinktion teilweise nicht eindeutig ist, sollen diese im Folgenden kurz erläutert werden. Ebenso wird darauf eingegangen, welche Begriffe in dieser Arbeit Anwendung finden.

1.1 Sexualität

Um über Sexualpädagogik und Sexualerziehung schreiben zu können, muss zumindest eine kurze Betrachtung des Begriffs „Sexualität“ erfolgen. Überraschend ist, dass der Begriff erst relativ kurz im deutschen Sprachraum existiert. Laut Kluge (1984, 6) sind die Begriffe „Sexualität“ sowie „sexuell“ erst ab etwa 1800 nachweisbar. Der Brockhaus von 2014 verortet die erstmalige wissenschaftliche Verwendung des Begriffs Sexualität um 1820, wo er von August Henschel in „Sexualität der Pflanzen“ „ausschließlich unter dem Fortpflanzungsaspekt thematisiert“ (Brockhaus 2014, online) wird.

Durch die Tabuisierung wird einerseits der Begriff in seiner früheren Geschichte nicht weiter definiert, andererseits hat sich seine Bedeutung bis heute auch gewandelt. So meinte Sexualität zunächst ausschließlich Zeugung bzw. Fortpflanzung, später wird sie mit „Geschlechtlichkeit“ gleichgesetzt (Kluge 1984, 6), während der Brockhaus von 1976, den Kluge zitiert, Sexualität weitgefasster „als Gesamtheit aller Verhaltensweisen, Triebe und Bedürfnisse bei Mensch und Tier, die sich auf den Geschlechtsakt oder im weiteren Sinne auf die Befriedigung des Sexualtriebes beziehen“ (Brockhaus 1976, zit. n. Kluge 1984, 6) definiert. Fast 40 Jahre später, im Brockhaus von 2014, liest sich die Definition folgendermaßen: „In Bezug auf den Menschen wird Sexualität heute zur Bezeichnung der Gesamtheit von Fortpflanzung (Reproduktion), Beziehung, Lustgewinn und Befriedigung verwendet“ (Brockhaus 2014, online). Sielert konstatiert, dass menschliche Sexualität zu widersprüchlich ist, um sie einheitlich zu definieren, worum man jedoch „zumindest ansatzweise“ (Sielert 2005, 37) nicht vorbei kommt, soll ein gemeinsamer Diskurs

möglich sein. Sielerts Ansatz Sexualität als „Lebensenergie“ zu bezeichnen, ist für ihn

„ein Versuch, sie von der Dramatisierung zu bewahren, die im Triebbegriff enthalten ist, sie andererseits aber auch vor den blutleeren Begriffen des Verhaltens, der Motivation, der Kommunikation zu schützen, die vordergründig wissenschaftlich korrekter erscheinen, letztlich aber an der ‚Entsexualisierung‘ des Sexuellen (ihre Reduktion auf eine reine oberflächliche Befriedigung oder akrobatische Turnübung) mitarbeiten, die nach Martin Dannecker und Gunter Schmidt angeblich die sexuelle Lage der Nation kennzeichnet“ (Sielert 2005, 44).

Auf die unterschiedlichen Verständnisse von Sexualität innerhalb der Sexualpädagogik wird in Kapitel 3 noch mal kurz eingegangen.

Um die geschichtliche Entwicklung der Sexualpädagogik sowie deren gesellschaftliche Bedeutung nachvollziehen zu können, braucht es eine begriffliche Abgrenzung von Sexualerziehung und Sexualpädagogik. Viele Begriffe werden im öffentlichen Diskurs synonym verwendet, was eine differenzierte Auseinandersetzung erschwert. Gerade für die Darstellung der geschichtlichen Herausbildung einer Sexualpädagogik ist eine Definition der beiden Begriffe Sexualerziehung und Sexualpädagogik Voraussetzung. Im Folgenden werden die Begriffe anhand der fachspezifischen Literatur definiert und anschließend deren praktische Anwendung in der von mir verwendeten Literatur beleuchtet.

1.2 Sexualerziehung

Die Synonyme „Geschlechtserziehung“, „geschlechtliche Erziehung“ als auch „Sexuelle Aufklärung“ wurden mit der Zeit ganz von dem Begriff der „Sexualerziehung“ ersetzt, er bezeichnet einen Teilbereich der Gesamterziehung, die allen an der Erziehung Beteiligten obliegt (Kluge 1978, 35). Mit „Sexualerziehung“ ist die pädagogische Praxis gemeint, das heißt laut Sielert die „kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinneaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ (2005, 15). Sexualerziehung hat demnach auch immer dezidierte Erziehungsziele, wie beispielsweise „Erziehung zur Liebesfähigkeit“ (Kluge 1989, 184) wie Kluge beispielsweise anführt. Vornehmlich handelt es sich hier also um intendierte pädagogische Maßnahmen innerhalb von Erziehungs-

institutionen. Aber auch im privaten Umfeld können Bezugspersonen wie beispielsweise die Eltern sexualerzieherisch tätig werden, wenn es sich dabei um eine bewusste und geplante Förderung der Sexualität handelt (ebd., 184), die zudem theoriegeleitet ist und sich zusammensetzt aus Sozial- und Gesundheitserziehung (Hopf 2008, 19).

Die im öffentlichen Diskurs viel verwendeten Begriffe „Aufklärung“, „Sexualaufklärung“ als auch „Sexualkunde“ werden bedeutungsgleich für den Teil der Sexualerziehung verwendet, der sich nur auf Fakten und Zusammenhänge bezieht und diese häufig über einmalige Aktionen, wie Aufklärungsunterricht innerhalb des Biologieunterrichts vermittelt (vgl. Kluge 1978, 35).

1.3 Sexualpädagogik

Sexualpädagogik, im Gegensatz zur Sexualerziehung, bezeichnet der Definition nach die Theorie dieser und ist eine Teildisziplin der Pädagogik aber auch angewiesen auf andere Wissenschaften und somit im akademischen Feld verortet. Sie beforscht die sexuelle Sozialisation als auch die oben beschriebene Sexualerziehung, also die Praxis (vgl. Sielert 2005 und Hopf 2008). In der Sexualpädagogik wird interdisziplinär vorgegangen, so fließen Forschungsergebnisse aus Bereichen der Sexualanthropologie, Sexualbiologie, Sexualpsychologie, Sexualmedizin etc. in die sexualpädagogische Forschung mit ein und auch in die andere Richtung wird wissenschaftlich kooperiert (vgl. Kluge 1989, 184). Allerdings wird laut Helfferich in der Sexualpädagogik, im Gegensatz zur Sozialpädagogik beispielsweise, keine (wissenschafts)methodische Fokussierung gesetzt. Die wissenschaftlichen Kooperationen münden darin, dass sexualpädagogische Forschung „verinselt“ (Helfferich 2008, 54), das heißt ihre Ergebnisse in Zeitschriften für Gesundheit, Jugend, Medienpädagogik u.v.m. veröffentlicht werden (vgl. ebd.).

Valtl setzt Sexualpädagogik gleich mit der „Theorie der Sexualerziehung“ (Valtl 2000, 128) und ist der Ansicht, dass eine solche Theorie in ihrem eigentlichen Sinne nicht vorhanden oder gar möglich ist, da es eine „Pluralität von unterschiedlichen Grundpositionen“ gebe, es jedoch möglich ist „zentrale Themenstränge im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs herauszuarbeiten und Grundprinzipien des sexualerzieherischen Handelns zu beschreiben“ (ebd., 129). Abge-

sehen von der problematischen Theoriebildung hat Sexualpädagogik noch weitere Aufgabenbereiche, so bildet sie das Gerüst für die Aus- und Fortbildung von PädagogInnen und wirkt mit an der Erarbeitung der Lehrpläne zum Sexualkundeunterricht in der Schule, hier ist die direkte Verschränkung von Praxis und Theorie sichtbar.

Auch wenn in den zitierten Werken per Definition eine genaue Unterscheidung zwischen Sexualerziehung und Sexualpädagogik zu lesen ist und diese auch, in ihrer Aufspaltung in Theorie und Praxis, sinnhaft erscheint, so kann dies der Rezeption der drei Methodenbücher als auch anderen sexualpädagogischen Werken meiner Ansicht nach nicht standhalten.

Zunächst wird in der Bildungswissenschaft der Begriff der Pädagogik sowohl als Theorie, also Wissenschaft, als auch als Praxis verwendet. Begrifflichkeiten der Disziplin sind dem historischen Wandel unterworfen und so unterscheidet Herbart noch zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der Pädagogik als Kunst der Erziehung. Er verwendet also für Theorie und Praxis den selben Begriff: die Pädagogik. Brezinka wiederum unterscheidet zwischen Pädagogik, die erzieherisches Handeln anleiten soll und Erziehungswissenschaft, die informiert. Hier ist an die Stelle der Pädagogik als Wissenschaft die Erziehungswissenschaft getreten. So sehen wir auch in den Umbenennungen des Studiengangs an der Universität Wien, dass die Disziplin verschiedene Bezeichnungen besaß, von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. Es kann von keinem einheitlichen Begriff gesprochen werden, jedoch ist mit Pädagogik in der Mehrheit die „pädagogische Praxis“ gemeint, wie beispielsweise bei Lüders. Für ihn steht Pädagogik für die erzieherische und bildende Praxis sowie das unmittelbar darauf bezogene Nachdenken (vgl. Lüders 1994).

Sexualpädagogik als Teildisziplin (wie auch Sozialpädagogik, Medienpädagogik etc.) kann also der Bildungswissenschaft (oder Erziehungswissenschaft) untergeordnet werden und ist vielmehr eine handlungsleitende Theorie als eine handlungswissenschaftliche Disziplin, so wie die Bildungswissenschaft selbst verstanden werden kann. Hiernach kann eine dreifache Abstufung der Begrifflichkeiten vorgenommen werden, indem Sexualpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin

und praxisnahe Theorie der sexualpädagogischen Praxis ihre Handlungsweisung vorgibt und zwischen dieser und der Metadisziplin der Bildungswissenschaft steht.

Die Bildungswissenschaft stellt - wie damals die Allgemeine Pädagogik - für die Sexualpädagogik (als wissenschaftlicher Disziplin) den universitären Überbau dar. Hier zeigt sich das Theorie-Praxis-Problem der wissenschaftlichen Disziplin, welches auch hier nicht gelöst werden kann. Ich möchte jedoch, Bezug nehmend auf die Problematik der Begrifflichkeiten, nicht wie in der sexualpädagogischen Literatur meist der Fall, die Unterscheidung zwischen Sexualerziehung als Praxis und Sexualpädagogik als Theorie vornehmen, sondern zwischen Sexualpädagogik als Wissenschaft sowie als handlungsleitender Theorie und der sexualpädagogischen Praxis. Dies unterstützt auch Valtl in dem er von der „akademische[n] und [...] [der] praktische[n] Sexualpädagogik (Valtl 2004, 162) spricht und an anderer Stelle über das „Doppelpack“ Sexualerziehung und Sexualpädagogik sagt, „die beiden lassen sich nicht sinnvoll auseinander dividieren.“ (Valtl 2005, 7)

Die sexualpädagogische Praxis ist auch die Begrifflichkeit, auf die ich in meiner Recherche zum größten Teil gestoßen bin, wenn von der Praxis in ihren verschiedenen Formen die Rede war. Zwar scheint an einigen Stellen auch der Begriff der Sexualerziehung auf, jedoch wird die Verwendung immer seltener in den neueren Werken. Während bei Sielert et al. 1993 noch häufig von Sexualerziehung zu lesen ist, kommt der Begriff bei Tuider et al. 2012 fast nur noch im Kontext „[schulischer] Sexualerziehung“ (Tuider et al. 2012, 31, Herv. C.B.) vor und im Zusammenhang der „Richtlinien zur Sexualerziehung“ (ebd., 23). Hier wird auf die „Richtlinien zur Sexualerziehung“ von 1984 Bezug genommen, auch andernorts wird auf diese oder die „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ von 1968 verwiesen (siehe Kap. 2). Hier ist also eine begriffliche Referenz auf diese historischen und politischen Begriffe erkennbar und dadurch erklärbar.

Eine genaue Distinktion der beiden Begriffe ist in den beiden neueren Werken (Sielert et al. 1993 und Tuider et al. 2012) nicht zu erkennen, ebenso wenig bei Fricke et al. von 1983, wo der Eindruck entsteht, dass die außerschulische Praxis, wie hier vor allem in der offenen Jugendarbeit, die Sexualpädagogik sei: „Sexualpädagogik in der *außerschulischen* Jugendarbeit“ (Fricke et al. 1983, 13, Herv. C.B.), während Sexualerziehung hier scheinbar ein Metabegriff ist: „Sexualpädago-

gik und – allgemeiner – Sexualerziehung (...)“ (Fricke et al. 1983, 301) also genau konträr zu der oben angeführten Definition. An anderer Stelle wird sie, wie sonst auch üblich, im Kontext von Schule gebraucht: „in der üblichen schulischen Sexualerziehung“ (Fricke et al. 1983, 94). In allen drei Werken finden sich aber folgende Formulierungen: „in fast jeder sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen“ (Fricke et al. 1983, 97), „bei der sexualpädagogischen Arbeit“ (Sielert et al. 1993, 21), „sexualpädagogische Praxis“ (Tuider et al. 2012, 5) und „sexualpädagogische Arbeit“ (ebd.). Hier wird also für die Praxis nicht der Begriff der Sexualerziehung gewählt.

Bei Sielerts *Einführung in die Sexualpädagogik* taucht der Begriff der Sexualerziehung nicht nur im Kontext der historischen Abhandlung auf (Sielert 2005, 16-22), sondern auch später immer wieder. Meines Erachtens werden hier, wie auch an anderen Stellen von anderen AutorInnen, die Begriffe Sexualerziehung und Sexualpädagogik teils synonym verwendet, beziehungsweise nicht sauber von einander abgegrenzt. Denn ist hier nicht in beiden Fällen die reflexive, theoriegeleitete Praxis gemeint: „Ist die Kultivierung der aggressiven Elemente des Sexuellen durch *Sexualerziehung* nötig und möglich? (...) Wie kann *Sexualpädagogik* plurale Formen des Intimlebens und des Zusammenlebens mit Kindern begleiten?“ (Sielert 2005, 35, Herv. C.B.)

Pädagogische Praxis, auch wenn der etymologische Wortursprung der Pädagogik etwas anderes impliziert, umfasst mehr als nur erziehen, so zählen für Giesecke fünf Grundformen zum pädagogischen Handeln: Unterrichten, Animieren, Arrangieren, Informieren und Beraten (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, 31). Auch wenn diese Aufzählung längst nicht erschöpfend ist (bedenke man Pflegen, Fördern, etc.), so zeigt sie, dass pädagogische Praxis ein weites Feld ist, welches nicht einfach mit dem Begriff der Erziehung gleichgesetzt werden kann. Denn unter „Erziehung“ wird laut Prange und Strobel-Eisele vermehrt die moralische Erziehung verstanden (vgl. ebd., 12), demnach ist es stets eine Frage der Bedeutungszuschreibung der Begrifflichkeiten.

Im Folgenden wird daher in der Arbeit begrifflich unterschieden zwischen Sexualpädagogik und sexualpädagogischer Praxis. Der Begriff der Sexualerziehung wird nur verwendet, wenn er im geschichtlichen Kontext (in ihren Anfängen gab es nur

den Begriff der Sexualerziehung, Sexualpädagogik als Begriff ist noch recht jung) auch so vorkam.

1.4 Sexuelle Bildung

Ein weiterer Begriff, der erst in den letzten Jahren, ca. seit 2000, aufgetaucht ist, ist die „Sexuelle Bildung“. Valtl schreibt im *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* - dessen Titel die begriffliche Tendenz schon nahe legt - von einem neuen Paradigma (vgl. Valtl 2008, 125). Der Begriff der sexuellen Bildung sei geeignet, „die gegenwärtige Form von Sexualpädagogik zu benennen“ (ebd.), da einerseits der Begriff der Bildung „sprachlich derzeit Konjunktur hat“ und andererseits weil Bildung „aktive Weltaneignung“ (Valtl 2008, 128) impliziert. Während unter Erziehung verstärkt eine klare Aufteilung des Handelns gesehen wird, durch die Aufspaltung in ErziehendeR, welcheR hier das Subjekt darstellt und Zögling, dem Objekt. Bildung ergreift laut Valtl Partei für die Lernenden und legt den Fokus auf „selbstbestimmte Lernformen und auf Förderung von Autonomie“ (ebd., 128). Sexuelle Bildung bedeutet, dass Sexualität in ein ganzheitliches Bildungskonzept eingebunden ist und sie nicht isoliert wird in einen marginalisierten Raum. Das war ebenso auch Ziel von (emanzipatorischer) Sexualpädagogik, jedoch sieht Valtl im Begriff der Pädagogik die Schwäche, dass sie als „vorsorgliche[n] Beeinflussung von Heranwachsenden“ (Valtl 2008, 139) missgedeutet wird, während ‚Bildung‘ mit Selbstbestimmtheit und Mündigkeit assoziiert wird. Hier ist wieder die Zuschreibung von Begrifflichkeiten der Angelpunkt, die in verschiedene Richtungen gehen kann.

Da diese Arbeit sich mit Werken beschäftigt, die fast ausschließlich die Begrifflichkeiten Sexualpädagogik und Sexualerziehung verwenden, vor allem aufgrund der Zeit in der sie verfasst wurden, werde ich darauf verzichten den Begriff der Sexuellen Bildung zu verwenden, auch da er noch im Begriff ist sich zu entwickeln und zu verbreiten. Die weitere Entwicklung und Durchsetzung von (neuen) Termini kann jedoch mit Interesse verfolgt werden.

2 Geschichte der Sexualpädagogik

Um den Hintergrund für die Diskursanalyse zu schaffen, ist es erforderlich, den vorausgegangenen Diskurs zumindest in seinen Strukturen und Meilensteinen darzustellen, also seinen historischen Verlauf und seine Schwerpunkte zu ermitteln. Damit wird der diskursive Kontext beleuchtet, unter anderem die Vergangenheit des Diskurses, der für die Analyse der Diskursfragmente bedeutend ist.

Sexualpädagogik findet schon seit Jahrhunderten in verschiedenen Formen statt, es wird im Folgenden mit der Darlegung der geschichtlichen Entwicklung Ende des 18. Jahrhunderts begonnen, da zu diesem Zeitpunkt von den Philanthropen⁴ die „Systematische Geschlechtserziehung für Elternhaus und Schule“ (Sielert 2005, 16) begründet wurde. Deren wichtigste Vertreter sind Basedow, Salzmann, Wolke, Campe, Villaume, Oest und Winterfeld, deren pädagogische Ansätze genauer betrachtet werden. Sie zählen zudem zum Kern derjenigen, die die systematische Pädagogik in Deutschland begründeten und gelten als die Hauptfiguren der pädagogischen Aufklärung, nicht nur in Bezug auf geschlechtliche Aufklärung (vgl. Koch 2000, 142f).

Sielert verortet den Beginn der *Sexualpädagogik* als wissenschaftliche Disziplin jedoch erst viel später, Ende der 1980er Jahre, diese beforscht die „Sexualerziehung“ in systematischer, historischer als auch kulturell vergleichender Hinsicht (vgl. Sielert 2004, 30). Trotzdem möchte ich einen Überblick über die Anfänge der Sexualerziehung im deutschsprachigen Raum (hauptsächlich jedoch in Deutschland aufgrund der vorhandenen Literatur) geben, da die (pädagogischen) Theorien der Philanthropen und der auf sie folgenden PädagogInnen die Basis für die Entwicklung einer Sexualpädagogik gebildet haben.

⁴ Ich verwende hier die männliche Bezeichnung „Philanthropen“, da es sich bei den von mir zitierten Autoren und generell in der Bewegung des Philantropismus ausschließlich um männliche Vertreter handelt. Auch bei anderen Personenbezeichnungen (wie bspw. „Autoren“) werde ich in der gesamten Arbeit nur dann die männliche Form verwenden, wenn es sich nach meinem Wissen ausschließlich um männliche Autoren handelt.

2.1 Anfänge der Sexualerziehung – die Philantropen

Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte sich, leitend durch die Philanthropen, eine theoriegeleitete Sexualerziehung, die nicht wie zuvor auf Unwissenheit und Ekel setzte, wie Jean-Jacques Rousseau es beispielsweise empfahl (vgl. Koch 200, 17), sondern vermehrt auf Aufklärung. Jene Pädagogen kann man als „Wegbereiter einer sexualpädagogischen Theorie“ (Sielert 2004, 30) bezeichnen. Eine sexualpädagogische *Fachtheorie* entwickelte sich laut Sielert jedoch bis zur Weimarer Republik nicht (ebd.).

Nach Rousseau sollte das Kind in Unwissenheit und somit in Reinheit aufwachsen, das bezog er auf alle Bereiche der Erziehung. Nur das, was als pädagogisch wertvoll erachtet wurde, solle an das Kind herangetragen werden. Geschlechtliche Aufklärung sah er demnach nicht als wertvoll, im Gegenteil sogar in manchen Fällen als schadhaft an. Verzögert man die geschlechtliche Aufklärung, so wird der „Jüngling um so stärker und kräftiger“ (Rousseau 1972, 216).

Unter den Pädagogen der Zeit bestanden jedoch kontroverse Haltungen zur Aufklärung. Peter Villaume orientiert sich trotz Hin- und Hergerissensein an Rousseau und lehnt eine geschlechtliche Aufklärung ab, während er jedoch im Gegensatz zu Rousseau die Existenz von Trieben bereits in der kindlichen Entwicklung ausmachte (vgl. Koch 2000, 22). Christian Gotthilf Salzmann wiederum wollte aufgrund der daraus folgenden Konsequenzen den Naturtrieb beim Kind lieber leugnen, da seiner Ansicht nach der Kampf gegen die Natur und somit der „Kampf um die Reinheit der Jugend“ vergeblich sei (Koch 2000, 22).

Die kontroverse Diskussion der Fachleute, die auch von Unsicherheit bestimmt war, drückt Winterfeld in seiner Frage aus „Es kömmt also alles darauf an, zu zeigen, wo die größte Gefahr ist, bei der Unwissenheit oder bei der Belehrung“ (Winterfeld 1787, 580). Allen ist jedoch gemein, dass das Motiv für oder gegen Aufklärung immer die Abwendung von Gefahr und Verführung ist.

Einig waren sich Salzmann, Villaume und andere Autoren, dass „die Hauptgefährdung der Kinder durch äußere Umstände hervorgerufen werde, denen die Erziehung in Gestalt der Aufklärung zuvorkommen müsse“ (Koch 2000, 23). Über den

Zeitpunkt dieser Aufklärung sind jedoch sehr widerstreitende Haltungen der Pädagogen zu finden.

Zur Zeit der Philanthropen, also Ende des 18. Jahrhunderts, waren jegliche Körperlichkeiten in der Sprache, gesprochen oder geschrieben, tabuisiert. So waren sich auch die Aufklärer darüber einig, dass ein Erziehungsziel sei, den Kindern das Sprechen über Sexualität in der Öffentlichkeit zu verbieten (vgl. Koch 2000, 25).

Die sprachliche Tabuisierung der Sexualität hatte Auswirkungen auf die Aufklärung selbst, es gab Schwierigkeiten die richtigen Worte zu finden, als auch den richtigen Ton. So „schämt“ Basedow sich geradezu nachträglich, dass er sich „durch Zureden [hat] bewegen lassen, in der ersten Ausgabe [des Elementarwerks, Anm. C.B.] viele Wörter nur zu punktieren und dadurch das Ganze manchem unverständlich zu machen“ (Basedow 1909, 127).

Inhaltlich hatten sich die frühen Aufklärer auf folgende Hauptthemen der „geschlechtlichen Belehrung“ (Koch 2000, 27) geeinigt:

1. Der Unterschied der Geschlechter
2. Die Herkunft (Schwangerschaft)
3. Die Geburt
4. Die Zeugung/Empfängnis
5. Die Onanie
6. Das Verhältnis der Geschlechter

Schon beim ersten Punkt stellte sich die bereits erwähnte Tabuisierung, nicht nur von sprachlichen Äußerungen über Sexualität, sondern auch von Nacktheit als Hindernis heraus. Bis ins 16. Jahrhundert soll es, zumindest laut den klassischen AnthropologInnen und KulturhistorikerInnen, üblich gewesen sein, in Herbergen als auch Klöstern nackt zu Bett zu gehen. Diese Zeit war nun vorbei, Nacktheit wurde restriktiver behandelt und negativ bewertet. Erziehungsziel war es Ehr- und Schamgefühl zu erzeugen, sogar Ekel und Abscheu (vgl. Koch 2000, 28f).

Laut Basedow sollte jegliches Entkleiden voreinander vermieden werden, um die Schamhaftigkeit nicht zu verletzen (vgl. Basedow 1965, 99). Villaume betont, dass auch zwischen gleichgeschlechtlichen Personen dies beachtet werden müsse, „weil

leider! Jedes Geschlecht für sich eben so sehr als dem andern gefährlich ist“ (Villaume, zit. n. Koch 2000, 31). Dieses Zitat ist interessant auf zwei Ebenen, weil es einerseits die zeitgenössische Prüderie und Deutung von Gefahr durch Nacktheit und folglich Verführung zeigt, andererseits aber auch eine gewisse Gleichwertung, aber vor allem eine Wahrnehmung einer von der Heterosexualität abweichenden Sexualität.

Begrifflich sollen die „schamhafte[n] Theile [...], die ich wol nicht nöthig habe, euch näher zu beschreiben“ (Oest 1787, 458f) in ihrer Ungenauigkeit und Ungreifbarkeit belassen werden, dies zieht sich durch alle Schriften der Aufklärer.

Anhand unterschiedlicher Heranführungen an das Gebiet der Sexualität über das Betrachten von Leichen oder das Miterleben der (schmerzhaften) Geburt (vgl. Koch 2000, 52) als auch das Besuchen eines Lazarets, „wo die Huren und Ehebrecher durch häßliche und höchst schmerzhafteste Krankheiten für ihre ehemals gering geachteten Sünden büßen“ (Basedow 1965, 101), erhofften sich die Aufklärer den entsprechenden „Ernst“ - „weder grübelnde Neugierde, noch die Reizung der Phantasie seien zu befürchten“ (Koch 2000, 38). Mit der Betonung und Thematisierung der Geburt, die meist nur durch Schmerzen und möglichen Tod dargestellt wird (vgl. Koch 2000, 54), soll einerseits von dem ursprünglichen Gegenstand der Aufklärung - der Zeugung - abgelenkt werden und andererseits bei den Kindern ein Gefühl von ewiger Dankbarkeit gegenüber ihrer Mutter erzeugt und sie zudem zur Keuschheit animiert werden (vgl. Koch 2000, 55 u. 58).

Zur eigentlichen Zeugung machte Rousseau keine Anmerkungen, er hoffte wohl, dass durch die vorangegangene Abschreckung diese gar nicht erst zum Thema wird (vgl. Koch 2000, 62). Auch für alle anderen Aufklärer wurde dieser Bereich so gut und lang es ging hinausgeschoben. Jedoch erkannten Basedow als auch Ernst Christian Trapp die von Rousseau propagierte Nicht-Aufklärung bezüglich der Zeugung, nicht als empfehlenswert, sondern vielmehr als gefährlich:

„Wir mögen den Kindern vorlügen, was wir wollen. Ehe sie die Kenntniß von der Zeugung mißbrauchen können, haben sie dieselbe mehrentheils auf eine gefährlichere Art erlernt, als durch den wahren Unterricht der Eltern und Lehrer geschehen seyn würde“ (Basedow 1764, 384)

Die Aufklärer, die sich der Aufklärung über den Zeugungsvorgang widmen wollten, sahen als hohes Prinzip an, diese Belehrung immer in die Schöpfungslehre einzubetten und so zu thematisieren, dass er ausschließlich mit der Ehe verbunden wird (vgl. Koch 2000, 64). Obwohl die Notwendigkeit der Aufklärung über die Zeugung erkannt wurde, wurden ihr bei allen frühen Aufklärern nur wenige Zeilen gewidmet und der biologische Vorgang wurde ganz ausgespart. So wurde bei Campe fast mystisch der Zeugungsvorgang dargestellt ohne ihn schlussendlich zu beschreiben:

„Dann sollten sie in engster Liebe und Vertraulichkeit bei einander wohnen und leben, und während ihrer vertrauten und geheimen Umarmung sollte auf eine höchstwundervolle Weise der zarte Menschenkeim aus dem Körper des Gatten in den Körper der Gattin übergehen, um allda von seinem Schöpfer belebt und weiter entwickelt zu werden. Unter ihrem Herzen sollt das Weib diesen von ihrem ehelichen Freunde empfangenen wundervollen Menschenkeim neun Monate lang tragen, ihn mit ihrem Blute nähren, und ihn endlich , wenn er zum Menschen völlig ausgebildet und reif geworden wäre, unter schmerzhafter Anstrengung zur Welt gebären.“ (Campe 1790, 145f)

Da die primäre Motivation von Sexualität immer „die Begattung oder Befruchtung“ (Villaume 1787, 255) zu sein hatte, ist es auch nicht verwunderlich, dass die Onanie nicht auf Zuspruch bei den Aufklärern stieß. Für sie stellte sie die größte Problematik dar und wurde in ihren Schriften zum Hauptthema (vgl. Koch 2000, 72). Man muß jedoch erwähnen, dass die Onanie als Selbstzerstörung und Grund vielen Übels vor dem 18. Jahrhundert keinerlei Beachtung fand. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert wurde die Verhinderung der Selbstbefriedigung zur obersten Priorität unter den Pädagogen und auch in der Gesellschaft. Dies wurde wahrscheinlich eingeleitet durch die 1736 in Leipzig im Deutschen anonym erschienene Schrift *Onania, oder die erschreckliche Sünde der Selbstbefleckung, mit all ihren entsetzlichen Folgen, so dieselbe bei beiderlei Geschlecht, nach sich zu ziehen pflaget, nebst geist- und leiblichem Rat* (vgl. Koch 2000, 133).

Zur Antionaniekampagne gab es keine Gegenstimmen, nicht einmal Goethe, Kant oder gar Marquis de Sade protestierten gegen die gesamtgesellschaftliche Verdammung der Selbstbefleckung (vgl. Koch 2000, 169). Allein Georg Christoph Lichtenberg war diesbezüglich Abweichler und führte in seinem „Staats-Kalender“ so-

gar Protokoll darüber, ob allein oder mit anderen, wie oft und wie er „soulaschiert“ (=onaniert) hat (Lütkehaus 2003, 36).

Den zarten Anfängen einer geschlechtlichen Aufklärung trat dann um 1800 durch die Industrialisierung und die Zurückdrängung der Aufklärung durch Neuhumanismus und Romantik eine neue Tabuisierung der Sexualität entgegen. Eine systematische Aufklärung, wie sie die Philanthropen für die Heranwachsenden angedacht hatten, war im 19. Jahrhundert nicht mehr von Interesse (vgl. Koch 2000, 173).

2.2 Reformersische Bemühungen um die Jahrhundertwende

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts und mit Beginn des 20. Jahrhunderts begann schließlich eine sexuelle Emanzipationswelle, vorangetrieben durch soziale Bewegungen und vor allem die schönen Künste. Sie richtete sich gegen die viktorianische Prüderie und die Autoritäten (vgl. Koch 2000, 173f und Koch 1975, 15f). „Sexuelle Unwissenheit, Eheprobleme, ‚normales‘ und ‚abweichendes‘ Sexualverhalten“ (Koch 1975, 15) wurden wieder thematisiert, die ReformersInnen wollten eine

„Neugestaltung des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern, die sich insbesondere um Fragen der Frauenemanzipation, des vorehelichen Geschlechtsverkehrs, der Masturbation, des unehelichen Kindes, der Ehescheidung oder um Probleme der Homosexualität zentrierten“ (Koch 1975, 15).

Eine systematische und wissenschaftliche Sexualforschung, vor allem durch Sigmund Freuds Psychoanalyse, wurde initiiert. Die erzieherische und sexuelle Praxis sollte reformiert werden. Unter den ReformersInnen gab es zwar keine Einigkeit über Inhalte und Methoden, das Ziel des Überkommens eines ihrer Ansicht nach antiquierten und heuchlerischen Umgangs mit dem Thema Sexualität war ihnen jedoch gemein. Gegen genau jene Bemühungen der Neuorientierung war Friedrich Wilhelm Foersters Streitschrift „Sexualethik und Sexualpädagogik“ angelegt (vgl. Koch 1975, 16).

Während die Reformpädagogik, dessen VertreterInnen die Sexualität überhaupt erst wieder in den öffentlichen Diskurs bringen wollten, mit massiven Widerständen zu kämpfen hatte, erntete Foerster „dessen Bemühungen der Stabilisierung

gesellschaftlicher und sexueller Tabus galten“ (Koch 2000, 174) große Anerkennung.

Foerster richtet sich in seiner Schrift gegen die sexualpädagogischen Innovationen der ReformeInnen und vor allem auch gegen Sigmund Freud:

„Alle diejenigen Lösungen der sexuellen Frage, die den Eros von den geistig-sittlichen Bedürfnissen emanzipieren wollen, statt das Streben nach der vollen geistigen Beherrschung der sexuellen Kräfte in den Mittelpunkt zu stellen, untergraben nicht nur unsere ganze soziale Kultur und den persönlichen Charakter, sondern auch die physische Gesundheit der sexuellen Sphäre selber.“ (Foerster 1923, 143)

Für Foerster gab es keine Alternative zur entschiedenen Verurteilung homosexueller Praxis, sie sei eine wachsende Gefahr und es sei allgemein bekannt, dass sich „sexuelle Perversitäten mit der Zeit immer mehr zu komplizierten und gefährlichen Abnormitäten steigern würden“ (Max 2001, 84). Vor allem über die Forderung nach Straffreiheit von homosexuellen Handlungen echauffiert sich Foerster besonders. Den BefürworterInnen einer Straffreiheit entgegnet er:

„Die Verteidiger des Homosexualismus haben mehrfach in Broschüren und Vorträgen behauptet, daß man gar kein Recht habe, jene Menschen an der ihrer Veranlagung entsprechenden erotischen Befriedigung zu verhindern und sie gar noch dafür zu bestrafen. Mit dem gleichen Rechte könnte man dann auch sagen, daß zum Beispiel diejenigen Menschen, deren perversen Sexualzustand das Prügeln ihrer Mitmenschen erotische Befriedigung bereitet, die freie Ausübung ihrer Praxis nicht verwehrt werden dürfe.“ (Foerster 1923, 141f)

Diese Sorgen Foersters sollten 1928 in dem Gutachten zur Strafrechtsreform, welches vom Bund der „entschiedenen Schulreformer“⁵ erstellt wurde, ihre Rechtfertigung finden. In diesem wird gefordert, dass Fragen des Geschlechtslebens aus dem Strafgesetzbuch weitestgehend entfernt werden, das betraf „Fragen der Homosexualität, [das] Gesetz über unzüchtige Darstellungen, [...] Probleme[...] wie Schwangerschaftsunterbrechung, Ehebetrug, Notzucht, Verführung und Exhibitio-

⁵ „Die entschiedenen Schulreformer“ war eine Vereinigung von PädagoInnen, die 1919 entstand. Sie vertraten Reformideen, die eine Umgestaltung des Schulsystems forderten in Richtung einer Einheitsschule, sie verstanden sich als SozialistInnen. Paul Oestreich war ihr Vorsitzender und führender Theoretiker (vgl. Koch 1975, 36ff)

nismus. [...] Homosexualität und die Verbreitung unzüchtiger Schriften“ (Koch 1975, 42).

Eine radikalere Wende in den sexualpädagogischen Inhalten wurde aber erst durch die sexualaufklärerischen Aktivitäten von u.a. Max Hodann und Wilhelm Reich erreicht, die sie in der proletarischen Jugendbewegung und der SEXPOL-Bewegung entfalteten (vgl. Koch 2000, 175).

Max Hodann stand dem Bund der Entschiedenen Schulreformer sehr nahe, publizierte aber meist autonom. Seine Sexualethik enthält zu jener Zeit als radikal einzustufende Forderungen, so sei zu erstreben

„a) individuell eine Lebensführung, in der bewußt als Privatangelegenheit gilt, was nicht den Interessenskreis zweier Sexualpartner überschreitet; das alles hat auch aus der strafrechtlichen Beurteilung auszuscheiden

b) sozial eine Gesetzgebung, die sich auf den Schutz der wahren Interessen der breiten Massen erstreckt, nicht aber unter der Kulisse der ‚Moral‘ und ‚Unzucht‘-Bekämpfung die Finanzinteressen der Bourgeoisie sicherstellt.“ (Hodann, zit. n. Koch 1975, 41f)

Obwohl Hodann sich in seinem Werk „Onanie weder Laster noch Krankheit“ (1929) als auch in „Bub und Mädel“ (1924) bemüht, die verbreiteten Vorurteile und Verdammungen gegenüber der Onanie zu entkräften, spricht er sich gegen „übermäßige[s] Onanieren“ aus (Hodann 1929, 41), ebenso gegen vorehelichen Geschlechtsverkehr (ebd., 48). Dennoch erkennt er die Realität der Jugendlichen an und gibt in seinen Kursen und Schriften an die jungen Menschen Empfehlungen ab, wie sie sich vor Schwangerschaften schützen können:

„Wenn er aber mit diesen Schwierigkeiten [der Enthaltensamkeit, Anm. C.B.] gar nicht fertig wird, so soll er wenigstens nicht leichtsinnig Kinder in die Welt setzen und also Vorbeugungsmittel benutzen.“ (Hodann 1929, 49)

Anfang 1925 reichte der Evangelische Elternbund gegen Hodann Forderungen ein, die im Folgenden auch von der Deutschen Volkspartei und den Deutschnationalen unterstützt wurden (vgl. Koch 1975, 76), er stand nun in der öffentlichen Kritik. Da sein Einfluss in der Sexualerziehung nicht abnahm, häuften sich auch die Angriffe gegen ihn. Seine Schriften werden beschlagnahmt. Schließlich wurde 1933, kurz nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten, durch einen Erlass des Preußi-

schen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung entschieden, dass schulische Sexualerziehung nicht erwünscht sei (vgl. Koch 1975, 89).

2.3 Politische Instrumentalisierung im Nationalsozialismus

In den Jahren des Nationalsozialismus wurden die Erkenntnisse und Errungenschaften in der Sexualerziehung wieder revidiert auf den Stand des 19. Jahrhunderts. Sexualforschung wird vollkommen abgelehnt und ihre VertreterInnen verfolgt und verhaftet. Hodann emigrierte zunächst in die Schweiz, Wilhelm Reich nach Dänemark, Freud nach London (vgl. Koch 1975, 89f und Koch 2000, 175).

Die Sexualpädagogen der NS-Zeit, wie beispielsweise Karl Blohme und Walter Hermannsen, verbanden „ihre sexualpädagogischen Ambitionen mit völkischem Sendungsgeschwafel, mit Rassenhygiene, germanischer Sexualmoral und wüsten antisemitischen Auslassungen“ (Koch 2000,175). Auch für die Onanie, deren Verpönung wieder erstarkte, wurde schnellstmöglich ein neuer Begriff gefunden, denn den Nationalsozialisten missfiel die jüdische Herkunft des Wortes, so hieß sie fortan „Keimstoffvergeudung“ (Hermannsen/Blome 1940, 28).

Nationalsozialistische Sexualpädagogik lässt sich zum einen dadurch charakterisieren, dass sie eine starke Ablehnung der Erkenntnisse der Psychoanalyse vertrat, andererseits hatte die „Erziehung des Willens zur geschlechtlichen Enthaltsamkeit [...] Vorrang vor dem Bedürfnis nach Sachwissen“ (Koch 1975,107).

Propagiert wurde von den Sexualpädagogen vor allem die „geschlechtliche Sauberkeit“ (Hermannsen/Blome 1940, 45), die immer im rassepolitischen Kontext steht. Masturbation wird weiterhin als Gefahr und Seuche dämonisiert: „Es ist höchstens zweifelhaft, was mehr geschädigt wird: der Leib oder die Seele!“ (Hermannsen/Blome 1940, 45). Durch Informationen über Schwangerschaft und Geburt soll die schwangere Frau als „Verkörperung fraulicher Opferbereitschaft“ (Hermannsen/Blome 1940, 39) für die Jungen (die bei Hermannsen und Blome die ausschließliche Zielgruppe sind) erscheinen. Von der Interpretation von „Sünde“ und „Unkeuschheit“ der Kirche wollten sie sich abgrenzen, es geht ihnen nicht um ein „dogmatisch begründetes Sündengefühl, sondern völkische Verantwortung“ (Hermannsen/Blome 1940, 41).

Da die Sexualerziehung laut Nationalsozialisten „Sache des Elternhauses“ (Erlass zur Sexuellen Belehrung der Jugend vom 18.4.1933, zit. n. Koch 1975, 109) sei, sollte in der Schule nur die „völkische Sexualerziehung“ (Koch 1975, 109) gelehrt werden, was unter anderem „Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik“ (Erlass vom 13.9.1933, zit. n. Koch 1975, 109) beinhaltete, diese Inhalte wurden auch zum „pflichtmäßige[n] Prüfungsgebiet, von dem niemand befreit werden darf“ (ebd.).

Mit dem Wissen, dass in der Hitlerjugend homosexuelles Verhalten sehr verbreitet war, wurde 1936 eine Meldepflicht für homosexuelle Vorkommnisse in der Hitlerjugend eingeführt. Diese galten als „Keimzellen politischer Geheimbündelei und Verschwörung“ (Koch 1975, 126). Hermannsen und Blome verorten hier massive Gefahr für Staat und Militär:

„Die gleichgeschlechtlichen, überwiegend auf Verführung und Gewöhnung beruhenden Verirrungen sind vor allem aber eine staatspolitische Gefahr, wie die Geschichte in alter und neuer Zeit gelehrt hat; denn gemeinsam verübte Zuchtlosigkeiten erschüttern infolge des Mitwissertums und der gegenseitigen Abhängigkeit das Kameradschafts- und Dienstverhältnis, untergraben die Disziplin, schwächen die Wehrhaftigkeit unseres Volkes und führen leicht zur Bildung geheimer politischer Verschwörercliquen. Aus diesen weltanschaulichen und politischen Gründen ist der Kampf der NSDAP und des Staates gegen jede Art von Homosexualität und somit im Bereich der Erziehung eine verantwortungsbewußte, behutsame, aber zielstrebige Arbeit gegen Keimstoffvergeudung und gegen die oft sich daraus ergebenden gleichgeschlechtlichen Unarten und Verfehlungen unter den Jungen als vordringliche und besonders bedeutsame Aufgabe zu fordern.“ (Hermannsen/Blome, zit. n. Koch 1975, 125f)

Laut Braun gab es drei Gründe, die die Verfolgung Homosexueller durch die Nazis begründeten: die Nationalsozialisten glaubten erstens Homosexualität wäre erblich, zweitens würde durch homosexuelle Handlungen die „Keimstoffvergeudung“ vorangetrieben und drittens würde durch Verführung eine weitreichende Ausbreitung von Homosexualität stattfinden (vgl. Braun 1998, 172). Es wurde ein Sonderdezernat bei der Gestapo gegründet allein für die Bearbeitung homosexueller Fälle. Am 28. Juni 1935 wurde der Paragraf 175, der bisher Analverkehr unter Männern unter Strafe stellte, dahingehend verschärft, dass bereits gegenseitige Onanie oder nur anzügliche Blicke zu einer Verhaftung führen konnten (vgl. Braun 1998, 173).

Hermannsen und Blome empfehlen für die „geschlechtliche Jugenderziehung“ im Rahmen der „nationalsozialistischen Jugendarbeit“ (Hermannsen/Blome 1940, 53) auch die Arbeit in Gruppen in Form von Vorträgen, bei denen in Fällen von Störungen durch unerwünschte Kommentare als Reaktion nur gelten konnte, die Störenfriede „rücksichtslos vor der Gemeinschaft bloßzustellen und uns mit unserem ganzen Einsatz gegen Disziplinlosigkeiten zu wenden“ (Hermannsen/ Blome 1940, 53).

In *Mein Kampf* entwickelte Hitler auch Empfehlungen für die Sexualpädagogik. Eingebettet wird diese Abhandlung in die Bekämpfung der Syphilis, denn „die Erkrankung des Leibes ist hier nur das Ergebnis einer Erkrankung der sittlichen, sozialen und rassischen Instinkte“ (Hitler 1939, 253). Die Syphilis schien den Rahmen für sexualerzieherische Maßnahmen überhaupt zu geben. Weiter steht im Fokus das „Reinemachen unserer Kultur“ (Hitler 1939, 252f): „Das öffentliche Leben muß von dem erstickenden Parfum unserer modernen Erotik befreit werden, genauso wie von jeder unmännlichen prüden Unaufrichtigkeit“ (Hitler 1939, 253).

Als letztes führt er aus, den „medizinischen Kampf gegen die Seuche“ (Hitler 1939, 253) nach Durchführung der ersten Maßnahmen schließlich anzugehen, und zwar indem „defekten Menschen die Zeugung anderer ebenso defekter Nachkommen unmöglich gemacht wird“ und man „zur Absonderung unheilbar Erkrankter schreiten“ (ebd.) müsse.

Das erste Mittel aber, welches als absolute Prävention fungieren soll, damit die Geschlechtskrankheiten gar nicht erst aufkommen können, ist das Fördern einer frühen Heirat, „gibt sie doch der jungen Ehe noch jene Kraft, aus der allein ein gesunder und widerstandsfähiger Nachwuchs zu kommen vermag“ (Hitler 1939, 250). Denn auch die Ehe hat höhere Ziele und erlangt ihre Legitimität nur durch „Vermehrung und Erhaltung der Art und Rasse“ (ebd.).

Hinter all den sexualpädagogischen Empfehlungen, mittels asketischer Sexualerziehung und Leibeserziehung, steckt Hitlers Strategie einer Kriegserziehung (vgl. Koch 1975, 128). Mit dieser Strategie hinter der pädagogischen Ideologie lässt sich auch der Wandel der Prioritäten in der nationalsozialistischen Propaganda nachvollziehen. So passte sich die Sexualethik an die politische bzw. militärische Situa-

tion an: 1935 verkündete Hitler noch: „Ich würde mich schämen, ein deutscher Mann zu sein, wenn jemals im Falle eines Krieges auch nur eine Frau an die Front gehen müsste“ (Hitler in einer Rede vor der NS-Frauenschaft, zit. n. Koch 1975, 121). Im Laufe der Kriegsrüstung und des Mangels an Arbeitskräften (denn auch hier musste sich die Ideologie des Patriarchats und des Mutterkreuzes an die Situation anpassen) als auch vor allem des Mangels an Soldaten an der Front verlangte Hitler nun am 4. Mai 1941 das Einrücken der Frauen im Rüstungs- und Kriegsbeereichs (vgl. Koch 1975, 121).)

Auch in Bezug auf die notwendige Nachkommenschaft, für spätere Soldaten, wird die Sexualethik der frühen Ehe angesichts der Verluste im Krieg brüchig. So richtete sich Himmler auch an die unverheirateten Mitglieder der SS, für den Fortbestand der deutschen Wehrkraft zu sorgen, ohne Rücksicht auf die „vielleicht sonst notwendigen[n] bürgerlichen Gesetze“ (Himmler, zit. n. Koch 1975, 128), solange die Rassereinheit gewährt bleibt. Diese Ausnahmeregelungen zugunsten der Kriegsindustrie fanden allerdings keinen Niederschlag in der sexualpädagogischen Literatur und empörten auch Regimeanhänger unter den Sexualpädagogen (Koch 1975, 129)

Die nationalsozialistische Sexualethik und -pädagogik hatte zwar ausformulierte ideologische Funktionen der Moralsetzung, sollte aber auch als Mittel dienen, das jeweils notwendige politische Verhalten zu formen. Abtreibung und Homosexualität wurden beispielsweise in den deutschen Gebieten aufgrund des Bedarfs an Nachwuchs rigoros abgelehnt, während es aber in den Ostgebieten geradezu erwünscht war (vgl. Braun 1998, 171).

2.4 Nachkriegszeit und sexuelle Revolution

Nach 1945 galt weiterhin Sexualerziehung in den Schulen als unerwünscht. Es wurden teils die selben Schriften, die unter dem NS-Regime publiziert wurden, befreit von den antisemitischen Auslassungen, wieder veröffentlicht, ohne dass sich jemand daran stieß (vgl. Koch 2000, 175f). Manch sexualpädagogische Ambitionen wurden fast eins zu eins so übernommen, hier zu sehen am Beispiel des vorehelichen Geschlechtsverkehrs:

1941 schrieb Otto Kersten: „Finger weg von unseren jungen Mädchen! Wer die Jugend eines Volkes in der Reife stört, ist ein Volksschädling, und der völkische Staat duldet nicht, daß seine Mütter von morgen den unbeherrschten Trieben halb- oder ganz erwachsener Burschen preisgegeben werden.“ (Kersten, zit. n. Koch 1975, 151). 1946 liest sich sein Aufruf, mit der Entfernung des Begriffes des „Volksschädlings“ in seiner „Geschlechtlichen Erziehung und Aufklärung“ fast ident: „Hände weg von unseren jungen Mädchen! Wer die Jugend eines Volkes in der Reife stört, ist ein Schädling“ (Kersten, zit. n. Koch 1975, 151).

In den folgenden Jahren bis Ende der 1960er Jahre dominierte eine Sexualmoral der Unterdrückung und des Tabus. Die sexualpädagogischen Veröffentlichungen der Zeit orientierten sich an Modellen, die fast zweihundert Jahre alt waren (vgl. Koch 2000, 176).

Die Sexualpädagogik der Nachkriegszeit, ausgehend von der Familienpolitik ist bestimmt durch Selbsteinschränkung, Sexualunterdrückung und Stärkung des sexualpädagogischen Monopols der Familie (vgl. Koch 1975, 160). Hier beginnt auch die Entwicklung der Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, der Erziehungswissenschaft untergeordnet. Als Meilenstein gilt hier die empirische Untersuchung Heinz Hungers über das Sexualwissen der Jugend, anhand dessen er die sexualpädagogische Fachliteratur seiner Zeit analysierte (vgl. Sielert 2005, 21).

Gegen die Tabuisierung und Ausklammerung von Sexualität im Schulplan und die ideologisch besetzte Familienpolitik der 1960er Jahre entsteht eine Protestbewegung von SchülerInnen- und StudentInnen, die u.a. unter Berufung auf Wilhelm Reichs Thesen in „Modell Sexualunterdrückung zugunsten der Untertänigkeit in autoritären Erziehungs- und Arbeitsverhältnissen“ (Koch 1975, 158) die Mechanismen der Sexualunterdrückung aufbrechen wollen.

Im Laufe der Bewegung und der Auflehnung gegen Autoritäten, Sexualitätsnormen und –unterdrückung entwickelte sich dafür eine Terminologie, die heute noch mit der Zeit ab Ende der 1960er assoziiert wird: sexuelle Liberalisierung, Revolutionisierung, Schein-Befreiung oder Sex-Welle, je nach Beurteilung dieser Entwicklung (vgl. Koch 1975, 162).

Die Bewegung wendet sich gegen die politischen Ziele der Sexualpädagogik der Nachkriegszeit, wie „Mutterschaftsideologie, Kinderreichtum und Unterprivilegierung der Frau“ sowie „Propagierung der großen Familie bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Entlastungsinstitutionen wie Horten und Kindergärten“ (Koch 1975, 159). Der Fokus liegt weiterhin auf Ehe- und Familiengründung, die absolute Autorität der Eltern, sexuelle Unterdrückung und das Hintanstellen seiner Selbst hinter (nicht näher erläuterte) ideelle, vor allem christliche, Werte. Die wenigen sexualpädagogischen Veröffentlichungen stammen von sich christlich verortenden AutorInnen. Das Familienministerium sieht diese Aufgabe noch nicht in seiner Verantwortung (vgl. Koch 1975, 160).

Die seit 1945 weitgehend unveränderten Normen wurden in Frage gestellt und dies schlug sich auch nieder auf die Gesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland. So wurden beispielsweise der Kuppeleiparagraph (§180 StGB), das Gesetz über die Verbreitung unzüchtiger Schriften (§184 StGB), die Unterstrafestellung des Schwangerschaftsabbruchs (§218 StGB) sowie das Verbot sexueller Handlungen zwischen Personen männlichen Geschlechts (§175 StGB) zu dieser Zeit z.T. modifiziert oder diskutiert. Der Paragraph 175 StGB wurde nach dem Krieg zunächst in der Form belassen, wie er unter dem Nationalsozialismus bestand, erst 1969 gab es die erste Reform (in Österreich 1971) und 1973 die zweite, die das Schutzalter auf 18 Jahre festsetzte und damit homosexuelle Handlungen (bei Personen männlichen Geschlechts, für lesbische Handlungen galt das selbe Schutzalter wie bei heterosexuellen Handlungen, nämlich 14 Jahre) unter dieser Altersgrenze weiterhin strafbar machte. Erst im Jahre 1994 wurde in der BRD der §175 StGB ersatzlos gestrichen und stattdessen eine Schutzalterregelung eingeführt, die geschlechtsunabhängig das Schutzalter für sexuelle Handlungen festlegte (vgl. Beljan 2014, 133). In Österreich wurde erst 2002 der Paragraf 209 StGB, der die „gleichgeschlechtliche Unzucht mit Personen unter achtzehn Jahren“ unter Strafe stellte (im Gesetzestext heißt es aber dezidiert „eine Person männlichen Geschlechts“) als verfassungswidrig aufgehoben (Österreichischer Verfassungsgerichtshof 2002, 2).

Ebenso gingen die Forderungen der SchülerInnen- und StudentInnenbewegung ein in die Errichtung der schulischen Sexualerziehung, die 1968 von den Kultusminis-

tern der Länder der BRD entwickelt wurde. Parallel dazu wurde 1970 in Österreich der Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ erstellt (vgl. BMUKK 1990, o.S.)

Es wurden die „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ entwickelt, die schlussendlich zu den Richtlinien führten, die 1977 vom Bundesverfassungsgericht bestätigt wurden und somit die schulische Sexualerziehung bestätigte (vgl. Koch 2000, 176f). Dies war ein entscheidender, die Sexualpädagogik massiv formender und fördernder, Meilenstein.

In den Empfehlungen heißt es beispielsweise:

„Bis zum Ende des neunten oder zehnten Schuljahres sollen im Unterricht [...] behandelt werden: [...] sozioethische Probleme der menschlichen Sexualität sowie strafrechtliche Bestimmungen zum Schutze der Jugend und über sexuelle Vergehen (z.B. Empfängnisverhütung, Promiskuität, Prostitution, Homosexualität, Vergewaltigung, Abtreibung, Kuppelei, Verbreiten von Geschlechtskrankheiten, Triebverbrechen).[...] Die problematischen und negativen Erscheinungen menschlichen Sexualverhaltens sollen nicht in den Vordergrund gestellt werden. Die Schule muß aber bemüht sein zu verhindern, daß junge Menschen während oder nach der Schulzeit aus bloßer Unwissenheit falsche Wege gehen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Oktober 1968, zit. n. Eggers/Steinbacher 1976, 253)

Sexuelle Aufklärung wird also gesellschaftsfähiger, jedoch wird hier Homosexualität buchstäblich zwischen Prostitution und Vergewaltigung eingereiht unter „sozioethische Probleme“ oder gar „sexuelle Vergehen“ (ebd.).

Insgesamt entwickelte sich die Erkenntnis, dass Sexualerziehung in die Gesamterziehung integriert werden sollte. Die Richtlinien führten u.a. dazu, dass sexualpädagogische Materialien für Schule und Kindergarten immer vielfältiger wurden. Die Abbildungen wurden realistischer, die Thematisierung offener (vgl. Knoop/Knoop 1984, 356f). Allerdings gab es noch immer GegnerInnen der breiten sexuellen Aufklärung, die die Sexualerziehung ausschließlich als Aufgabe der Eltern betrachteten. Die Richtlinien hatten wie zu erwarten viele GegnerInnen, so dass sogar durch alle Instanzen bis zum Bundesverfassungsgericht für das Elternrecht und gegen die schulische Sexualerziehung gestritten wurde, welches jedoch im Dezember 1977 entschied, dass das Elternrecht nicht im Widerspruch stehe zum staatlichen Erziehungsauftrag, sondern diese sich gegenseitig ergänzen sollen.

Jedoch verursachte dieser langjährige Rechtsstreit und die damit verbundene Unsicherheit, dass die schulische Sexualerziehung in ihrer Entwicklung stehen blieb (vgl. Koch 2000, 176f). So gab es beispielsweise 1977 eine Entscheidung vom Bundesverfassungsgericht, die besagte, dass schulische Sexualerziehung „sittlich“ und „ohne Wertung“ umzusetzen sei und sich auf Wissensvermittlung zu beschränken habe. Viele Bundesländer ruderten daraufhin zurück und Sexualerziehung fand dadurch kaum noch in Schulen, dafür aber vermehrt in außerschulischer Jugendarbeit statt (vgl. Sielert 2011, 261)

Nichtsdestotrotz entstand hiernach die erste große sexualpädagogische Publikationswelle. In dieser Zeit entwickelte sich auch die emanzipatorische Sexualpädagogik, vorangetrieben durch Helmut Kentler, die zweite Frauenbewegung und den Kapitalismus mit seiner Notwendigkeit an „genußfreudigen Bürgern“ (Herrath 1998, 237). All dies schlug sich nieder in den sexualpädagogischen Schriften der Zeit, der Grundton blieb aber sexual-repressiv, heteronormativ, androzentristisch und moralisch wertend (vgl. Herrath 1998, 238ff).

2.5 Neuentbrennung des Themas Sexualerziehung

Mit dem Aufkommen von HIV und AIDS Mitte der 1980er Jahre wurde dieser Stillstand wieder beendet und die Debatte ist neu entbrannt. In den neuen Diskurs kommen neben AIDS und der Novellierung des Paragraphen 176 StGB (in der BRD) auch Themen wie die „radikale Ausbeutung der Sexualität in den neuen Medien, die schrankenlose Kommerzialisierung, die ständig präsente sexuelle Gewalt gegen Kinder, Frauen, gegen Lesben und Schwule“ (Koch 2000, 178). Laut Koch wurde man also eingeholt von der Realität, es war eine unumgängliche Reaktion und kein Einsehen der pädagogischen Notwendigkeit. Zu dieser Zeit begann auch die zweite große Publikationswelle sexualpädagogischer Schriften, der emanzipatorische Gedanke hat Einzug gehalten in die Sexualaufklärungsbücher. Inhalte, wie die Würdigung der Individualität, geschlechtliche Gleichberechtigung, Blick auf die weibliche und kindliche Sexualität, Ehe nicht mehr als einzige Lebensform sowie Homosexualität zumindest als mögliche sexuelle Orientierung sind in vielen Büchern der späten 1980er Jahre zu finden (vgl. Herrath 1998, 236 u. 244). Mehrheitlich war aber die „vermittelnd-liberale“ Richtung der Sexualerziehung verbreitet, da sie „ideolo-

gische Unabhängigkeit versprach und sich gleichzeitig dem rationalen Diskurs der Moderne verpflichtet fühlte“ (Sielert 2011, 260).

1992 wurde schließlich mit dem Schwangeren- und Familiengesetz (SFHG) das Recht auf Aufklärung festgeschrieben und damit auch ein bundeseinheitlicher Rahmen geschaffen. Zudem wurde die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)⁶ beauftragt Konzepte zur Sexualaufklärung zu entwickeln (vgl. Looß 2001, 36). Der Konsens bestand darin, dass neben der Informationsvermittlung die „Entwicklung emotionaler, kommunikativer und sozialer Kompetenz das Selbstbewußtsein der Heranwachsenden gestärkt und die Identitätsfindung und Selbstbestimmung unterstützt werden soll“ (Looß 2001, 36). Der hier verwendete Aufklärungsbegriff im „Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung“ der BZgA beinhaltet also mehr als ursprünglich von vielen erwartet wurde und sieht in der Aufklärung zudem keine einmalige Aktion sondern „muss gemäß der gesetzlichen Vorgabe danach umfassend angelegt sein und verschiedenste Alters- und Zielgruppen ansprechen“ (BZgA 1994, 7). Diese entwickelten Materialien sollten „unentgeltlich an Einzelpersonen, [...] an schulische und berufsbildende Einrichtungen, an Beratungsstellen, [...] sowie an alle Institutionen der Jugend- und Bildungsarbeit abgegeben“ (ebd.) werden.

Die daraufhin erarbeiteten Materialien können sich laut Sielert größtenteils als sexualfreundlich beschreiben (vgl. Sielert 2011, 264). Jedoch ist seine Kritik, dass auch weiterhin die Sexualpädagogik im Bereich der Wissenschaft, genauer der Erziehungswissenschaft, kaum eine bedeutende Rolle einnimmt. Sexualpädagogik wird verwendet als Präventionsmittel, als Gefahrenabwehr und weniger als positiver Bildungsmoment, die „Angst vor dem Emotionalen und unberechenbaren Eigensinn“ (Sielert 2011, 264) der Sexualität scheint für Sielert zu verhindern, die Sexualpädagogik als legitime Disziplin in die Pädagogik zu integrieren. Sielert verortet hier einen möglichen Paradigmenwechsel in der näheren Zukunft, da vor einigen Jahren eine innerdisziplinäre Debatte begann um die Weiterentwicklung der Sexualpädagogik in Richtung einer „Selbstformung der Person durch aktive Welta-

⁶ Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) ist eine Bundesbehörde, untersteht dem Bundesministerium für Gesundheit in Deutschland und betreibt hauptsächlich Aufklärungsarbeit. Ihre Schwerpunkte liegen in der Aidsprävention, Sexualaufklärung, Suchtprävention, Ernährung und Kinder- und Jugendgesundheit.

neigung“ (Valtl, zit n. Sielert 2011, 264).

In Bezug auf verschiedene Lebensformen lässt sich an den Publikationen im Bereich von Aufklärungsliteratur ca. ab den 1990er Jahren eine größere Vielfalt und auch vermehrt Gleichwertigkeit in der Behandlung und Darstellung ausmachen. Nichtsdestotrotz handelt es sich meist nur um eine Addition z.B. homosexueller Lebensformen zu der heterosexuellen Norm, und vor allem zu der Kleinfamilie (vgl. Herrath 1998, 246).

2.6 Aktuelle Position der Sexualpädagogik

Die aktuelle Entwicklung und die Positionierung der Sexualpädagogik heute zu beschreiben gestaltet sich im Vergleich zu der historischen Betrachtung in den letzten Jahrzehnten, geschweige denn Jahrhunderten, um einiges schwieriger, da wir uns mitten in dieser Entwicklung befinden und eine differenzierte, weil distanzierte Betrachtung damit nicht vollends möglich ist. Die Verortung der Sexualpädagogik in der Wissenschaft und Gesellschaft in den 2000er und 2010er Jahren kann also erst in den nächsten Jahren umfangreich erfolgen. Es mangelt vor allem an Literatur zu Metabetrachtungen der Sexualpädagogik. Nichtsdestotrotz können Aussagen über Tendenzen und aktuelle Entwicklungen getroffen werden.

Hopf sieht beispielsweise Fortschritte vor allem in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, während er weiterhin Defizite in der schulischen Sexualerziehung ausmacht (vgl. Hopf 2008, 6). Es wird im Rahmen der ‚Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip‘ von LehrerInnen eine interdisziplinäre Behandlung von Sexualität eingefordert, jedoch werden diese nicht in Sexualpädagogik ausgebildet, die Wahl sexualpädagogischer Lehrveranstaltungen bleibt freiwillig und das Angebot ist gering (vgl. ebd., 1). Hopf führt weiterhin an, dass nur 10% der LehrerInnen heute das Angebot an den Hochschulen für ausreichend halten, jedoch nimmt er Bezug auf eine fast 20 Jahre alte Publikation von 1990 (vgl. ebd., 4). Auch in seinen weiteren Ausführungen zu der ‚heutigen‘ Situation der schulischen Sexualerziehung bezieht er sich ausschließlich auf Publikationen aus den 1990er und sogar 1980er Jahren, die Aussagekraft dieser Studien für das Jahr 2008 ist also fragwürdig.

Im Bereich der Wissenschaft ist die Sexualpädagogik als Aspektdisziplin der Erzie-

hungswissenschaft auch weiterhin noch nicht gefestigt. Bis vor kurzem gab es für Sexualpädagogik keine einzige Professur an den deutschsprachigen Hochschulen. 2012 wurden bundesweit (BRD) fünf Juniorprofessuren eingerichtet, jedoch beschäftigt sich lediglich die Professur an der Universität Kiel direkt mit Sexualpädagogik, das allerdings auch nur im Schwerpunktbereich "Diversity in Education" bzw. "Gender und Diversity". Daneben existiert noch die Fachhochschule Merseburg, die deutschlandweit das einzige Curriculum „Sexualpädagogik und Familienplanung“ anbietet mit Bachelor- und Masterabschluss (vgl. Otto 2014, o.S. und BZgA 2016, online). In der Schweiz gibt es an der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern einen Masterstudiengang für „Sexuelle Gesundheit im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich“ (vgl. Hochschule Luzern, online)). In Österreich werden an Hochschulen und Instituten lediglich Lehrgänge zur Sexualpädagogin / zum Sexualpädagogen angeboten, seit neuestem (2015) auch an der katholischen Hochschule Heiligenkreuz (vgl. Hochschule Heiligenkreuz, 16).

Sielert meint aufgrund der mangelnden Verortung im wissenschaftlichen Diskurs und vor allem in wissenschaftlichen Institutionen, kann noch nicht von einer „etablierten Professionsforschung“ (Sielert 2008b, 728) im Bereich der Sexualpädagogik gesprochen werden, es fehle auch an einer Theorie sexualpädagogischer Professionalität (ebd.). Die Sexualpädagogik befindet sich demnach auf dem Weg zur Profession und benötigt dafür die Unterstützung sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf bildungs- und wissenschaftspolitischer Ebene (ebd., 736).

Der institutionelle Rahmen in der Sexualpädagogik in Deutschland wurde vor allem 1998 durch die Gründung der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp) konstituiert. Die gsp sieht sich vor allem als Berufs- und Interessenvertretung der SexualpädagogInnen, als auch als Förderin des Dialogs zwischen Theorie und Praxis; sie fördert Veröffentlichungen, organisiert Fachtagungen und vergibt seit 2008 ein Gütesiegel für die Berufsbezeichnung „Sexualpädagogin bzw. Sexualpädagoge“, welche bis dato nicht geschützt ist (vgl. Sielert 2008a, 49 und gsp online, die gsp). Die Einführung einer geschützten Berufsbezeichnung ist eine verbreitete Forderung der Sexualpädagogik, da damit sowohl weitere Professionalisierung und kontinuierliche Qualitätssicherung als auch die Sicherheit für AuftraggeberInnen/ArbeitgeberInnen und KundInnen/RezipientInnen sexualpädagogischer Ar-

beit, es mit qualifizierten Personen zu tun zu haben, erreicht werde (vgl. Müller 2008, 768).

Die Aufgabe von Sexualpädagogik heute ist laut Müller (2008, 761) eine Ergänzung der regulären Erziehungstätigkeit, sie umfasst die klassischen fünf Formen erzieherischen Handelns nach Giesecke (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, 31): Informieren, Unterrichten, Beraten, Arrangieren, Animieren und ergänzt sie um die zwei weiteren: Reflektieren und Begleiten. Dies wird anhand vielfältiger Konzepte und Methoden umgesetzt, da die Einsatzgebiete (Klassenverband, offene Jugendarbeit, Beratungsstelle, etc.) und Thematiken (Verhütungsmethoden, sexuelle Gewalt, Befruchtung, etc.) divers sind. Müller stellt hier folgende Prinzipien sexualpädagogischen Arbeitens als essentiell vor: Freiwilligkeit der Teilnahme, Möglichkeit der persönlichen Einflussnahme, Beachtung der individuellen Grenzen, Heterogenität der Zielgruppe und Orientierung am Prozess, das heißt Flexibilität von Inhalt, Methode und Zielsetzung (vgl. Müller 2008, 760). Das Selbstverständnis der Sexualpädagogik ist ein mitgestaltendes, einflussnehmendes; die Sexualpädagogik soll sich ihrer „gesellschaftlichen, diskursiven und meinungsbildenden Funktion bewusst sein“ (Timmermanns et al. 2004, 21).

Um genauer auf die Verortung und das Selbstverständnis der Sexualpädagogik von heute einzugehen, werden im folgenden Kapitel die drei idealtypischen Positionen der Sexualpädagogik beschrieben und voneinander abgegrenzt und verstärkt auf die (neo)emanzipatorische eingegangen.

3 Die drei idealtypischen Positionen der Sexualpädagogik

Auch wenn der Fokus der Arbeit respektive die Auswahl der Materialien sich auf die emanzipatorische Sexualpädagogik konzentriert, muss davon ausgegangen werden, dass in der sexualpädagogischen Praxis immer eine Mischung der vorhandenen Positionen vorzufinden ist. Zudem ist die Differenzierung und Zuordnung zu einer der drei Positionen auch bei AutorInnen und Werken nicht immer so scharf vorzunehmen. Trotzdem macht es Sinn, die in den letzten Jahrzehnten und auch teilweise noch aktuell vorherrschenden Positionen innerhalb der Sexualpädagogik darzustellen, um einen Einblick in den Diskurs zu bekommen.

Die drei Richtungen in der Sexualpädagogik haben in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen erhalten, in dieser Arbeit werden die Begrifflichkeiten ausgewählt, die am verbreitetsten sind. Es wird unterschieden zwischen der „repressiven“, der „liberalen“ und der „(neo)emanzipatorischen“ Sexualpädagogik. Mancherorts werden die repressive als „offen repressiv“ und die liberale als „versteckt repressiv“ bezeichnet (Looß 2001, 37), die liberale Position dezidiert als „bürgerlich-liberal“ (Hopf 2008, 22), „vermittelnd-liberal“ (Sielert 2005, 22) oder „affirmativ-liberal“ (Raithel et al. 2007, 287). Zudem wird die repressive Position teilweise als „traditionell-repressiv“ (Hopf 2008, 22) konkretisiert und die emanzipatorische als „gesellschaftskritisch“ (Hopf 2008, 22) oder „humanistisch-emanzipatorisch“ (Valtl 1998, 13) differenziert. Looß als auch Raithel et al. unterscheiden zudem die emanzipatorische Sexualpädagogik in ältere Ansätze, die verstärkt gesellschaftskritisch und politisch aktiv waren und sind und neuere Ansätze, die sich mehr auf die individual-emanzipatorische Entwicklung beziehen (Looß 2001, 38 und Raithel et al. 2007, 285-290). Heutige SexualpädagogInnen, die sich dieser Richtung zuordnen, verwenden vermehrt den Begriff der *neo*-emanzipatorischen Sexualpädagogik. Da aber keine klare Abgrenzung auszumachen ist, wird das Präfix „neo“ im Folgenden, wenn Werte, Aussagen, Positionen u.Ä. der neueren als auch der älteren gemeint sind, in Klammern gesetzt.

In der *Einführung Pädagogik* (Raithel et al. 2007, 283) zur Subdisziplin „Sexualpädagogik“ führen die AutorInnen als vierte, „meist unberücksichtigte“ (ebd.) Position die „skeptische“ Sexualpädagogik an. Jedoch wird sich hier im ganzen Kapitel

zur Sexualpädagogik zum Großteil auf das Buch Müllers *Skeptische Sexualpädagogik* (1992) bezogen und in der Ausführung zur vierten Position, der „Skeptischen Sexualpädagogik“, wird fast ausschließlich Müllers Werk zitiert oder wiederum AutorInnen, die sich dezidiert der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik zuordnen (wie Sielert und Timmermanns) und nicht der Skeptischen. Die hier als „unter dem Blickwinkel postmoderner Entgrenzungen und sexualwissenschaftlicher Orientierungsversuche“ (ebd.) entstandenen Veränderungen bei neueren sexualpädagogischen Lehrbüchern (hier angeführt: Sielert/Valtl 2000 und Timmermanns et al. 2004) können also, im Gegensatz zur hier vertretenen Position, auch als Entwicklung *innerhalb* der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik angesehen werden und nicht als neue Position. Es wird hier beispielsweise anhand von Müller kritisiert,

„daß die sexuelle Unterweisung und Erziehung der Beförderung des Glücks des Einzelnen, der Gesellschaft oder gar der Menschheit zu dienen habe [...] [Es wird] unterstellt, daß das Glücklichein – neben der Fortpflanzung – quasi zur immanenten Teleologie von Sexualität/Liebe gehöre, daß ‚richtig‘, d.h. ‚verantwortlich‘ bzw. ‚repressionsfrei‘ praktizierte Sexualität und Liebe zwangsläufig zur Vergrößerung des individuellen Glücks beitragen“ (Müller zit. n. Raithel et al. 2007, 291).

Jedoch schreibt Sielert (der von Müller in diesem Kontext auch angeführt bzw. kritisiert wird) 2008: „Wie die kritisch-reflexive Erziehungswissenschaft hat sich jedoch auch die emanzipatorische Sexualpädagogik längst gelöst von den Vorstellungen, das sexuelle Glück der Menschen herstellen zu können“ (Sielert 2008a, 44). Im Anschluss schreibt Sielert, die emanzipatorische Sexualpädagogik habe von der kritischen Sexualwissenschaft manche Ergebnisse in ihrer Theoriebildung beachtet. Dies kann als Reaktion auf diese Kritik gedeutet werden, in jedem Fall deutet es daraufhin, dass sich die (neo)emanzipatorische Sexualpädagogik nicht als determiniertes Theoriegebilde versteht und sich mit dem Zugewinn an Erkenntnissen, zu entwickeln und wandeln bereit ist.

Zudem ist in den vielfältigen Recherchen zu dieser Arbeit die Skeptische Sexualpädagogik – abgesehen von Müllers Werk – an keiner Stelle erwähnt, daher wird sie zwar hier genannt (immerhin wird sie im Lehrbuch *Einführung Pädagogik* angeführt), aber nicht als idealtypische Position neben den anderen dreien gestellt.

Sollte sich eine neue Position neben den bereits stark vertretenen und etablierten entwickeln oder zu diesem Zeitpunkt im Entstehen sein, so ist meines Erachtens dieser Prozess noch nicht soweit abgeschlossen, dass von einer neuen, sich von den bestehenden abgrenzenden, idealtypischen Position in der Sexualpädagogik gesprochen werden kann.

Bevor auf die „(neo)emanzipatorische“ Sexualpädagogik und ihre möglichen Ablegerinnen genauer eingegangen wird, soll an dieser Stelle eine kurze Darstellung der „repressiven“ und der „liberalen“ Sexualpädagogik erfolgen. Der Fokus soll auf die Werte und Normen sowie das Sexualitätsverständnis gelegt werden.

3.1 Die repressive Sexualpädagogik

Die repressive Sexualpädagogik, deren Positionen auch die ältesten darstellen und die mehr oder minder die Entstehung der anderen Positionen provoziert hat, ist konservativ, christlich geprägt, so kommen auch die VertreterInnen hauptsächlich aus der katholischen Kirche. Das Wort repressiv scheint negativ wertend zu sein, jedoch ist Repression ein entscheidender Wert dieses Ansatzes der Sexualpädagogik. Wobei von Sexualpädagogik schon kaum mehr gesprochen werden kann, da die VertreterInnen dieser Richtung eine institutionalisierte Sexualpädagogik, zum Beispiel in der Schule, ablehnen. Die Kardinalwerte sind Beherrschung des Sexualtriebs, Ablenkung dessen, Vermeidung einer Konfrontation mit jeglicher sexueller Materie, Mystifizierung von Sexualität, Sanktionierung und Bestrafung von Selbstbefriedigung, Ausleben von Sexualität ausschließlich in der Ehe und dort auch bestenfalls nur zur Fortpflanzung, die Einhaltung und Verfestigung stereotyper Geschlechterrollen, Förderung der Ehe- und Familienfähigkeit sowie von Schamhaftigkeit.

Die Existenz von Kinder- und Jugendsexualität wird vollends negiert, die der Frau wird der des Mannes untergeordnet, die Funktion von Sexualität ist Fortpflanzung und Aufrechterhalten einer Ehe nach christlichen Werten und damit die Förderung der Familie, der Sitte, der Kultur, des Staates. Diese Position der „Erziehung als Triebabwehr“ kann der der Schwarzen Pädagogik zugerechnet werden. VertreterInnen sind vor allem Christa Meves (*1925) und Rudolf Affemann (*1928) (vgl. Raithel 2007, 284f und Hopf 2008, 22-27).

Jedoch handelt es sich hier um AutorInnen, die vor Jahrzehnten, vor allem in den 1970er Jahren, viel publiziert wurden. Christa Meves ist zwar noch aktiv, gibt Vorträge und betreibt eine Homepage mit Kolumnen auch zu sexualpädagogischen Themen; Fachpublikationen, die sich der repressiven Sexualpädagogik zuordnen lassen, gibt es aktuell aber keine. Man kann behaupten, dass die repressive Sexualpädagogik eine „überholte“ Position ist, deren SympathisantInnen heute eher auf der politischen oder journalistischen Ebene versuchen ihre Werte zu verbreiten, als über den wissenschaftlichen bzw. sexualpädagogischen Diskurs mittels Fachpublikationen o.Ä.

3.2 Die liberale Sexualpädagogik

Die „liberale“ Sexualpädagogik versteht sich als politisch wertfreie Position zwischen der repressiven und der emanzipatorischen Sexualpädagogik und als „progressive Mitte“ (Kluge 1984, 20), die sich „für ein plurales und wissenschaftliches Verständnis der Sexualpädagogik“ (ebd.) einsetzt. Im Gegensatz zur emanzipatorischen Sexualpädagogik wird in der liberalen der Mensch losgelöst von der Gesellschaft betrachtet und ebenso seine Sexualität, er ist für sein Glück verantwortlich und sexuelle Konflikte werden oft als Folgen persönlichen Versagens bewertet (vgl. Hopf 2008, 22f). Die Rollenzuschreibungen der Geschlechter werden als „anlagebedingt und kulturell ausgeformt begriffen“ (Raithel et al. 2005, 288) und eine Anpassung an diese wird gefördert.

Sexualität dient der Zeugung als auch der Lust, doch der Trieb soll sublimiert und kontrolliert werden. Im Gegensatz zur repressiven Sexualpädagogik wird hier den Kindern und Jugendlichen eine eigene Sexualität zugestanden, die mit Hilfe von Erwachsenen zu einer „verantwortlichen und angstfreien“ (Raithel 2005, 287f) entwickelt werden soll.

Jedoch gibt es auch innerhalb dieser Richtung divergierende Positionen, so tendieren manche VertreterInnen eher zur „bürgerlich-liberalen“ Position und andere zur „vermittelnd-progressiven“ (Kluge 1984, 28ff). Dies erklärt auch die kontroverse Darstellung des liberalen Ansatzes bezüglich der Bewertung von Homosexualität, während Hopf ihr „relativ breite Toleranzgrenzen gegenüber abweichenden sexuellen Normen und Werten“ (2008, 23) zuschreibt, schreiben Raithel et al. über

die liberale Strömung „Sexualität bleibt [...] auf die Heterosexualität beschränkt“ (Raithel et al. 2005, 287). Onanie wird in einer „Experimentierphase“ (Hopf 2008, 25) als unreife, vorübergehende, aber nicht zu sanktionierende sexuelle Handlung angesehen. Die Aufgabe der Sexualpädagogik ist es, Sexualität zu einer gesellschaftlich funktionalen zu machen. Vertreter sind unter anderem Heinrich Oesterreich, Rudi Maskus (*1920) und Norbert Kluge (*1935), der bekannte „Sexualkunde-Atlas“ wird ebenfalls dieser Richtung zugeordnet (Raithel 2005, 287f und Hopf 2008, 22-27). Unter den bekannten VertreterInnen lassen sich keine jüngeren finden.

Koch verwendet in seiner Kritik an dieser Position den Begriff der „scheinaffirmativen Sexualerziehung“ (Koch 2000, 182) und betont, dass sich deren VertreterInnen sehr deutlich von der „negativen“, also der repressiven, Sexualpädagogik abgrenzen, er sieht hier aber eher eine methodische Modifikation dieser. Abgesehen von der Normsetzung auf Ehe und Familie, der Beurteilung von Masturbation als in Maßen und in Phasen akzeptabel und von Homosexualität als zwar nicht strafrechtlich, aber psychologisch zu behandeln, sind laut Koch die zu kritisierenden Aspekte hinter dieser Position eine „verbale Verfremdung des Sexualbereichs, Biologisierung, schichtenspezifische Zurichtung und geschlechtsspezifische Definitionen“ (Koch 2000, 182f).

3.3 Die (neo)emanzipatorische Sexualpädagogik

Wie Koch betont, gibt es nicht DIE emanzipatorische Sexualpädagogik (Koch 2000, 184). Genau wie in den zuvor skizzierten Positionen, gibt es auch hier verschiedene Aspekte, Richtungen, Ausprägungen und Interpretationen. Dies vorausgeschickt, werden im Folgenden die Gemeinsamkeiten und konstituierenden Aspekte der emanzipatorischen Sexualpädagogik beleuchtet.

Die Anfänge der emanzipatorischen Sexualpädagogik liegen in der in Kapitel 2.4 dargelegten SchülerInnen- und StudentInnenbewegung der 1960er Jahre, die sich vor allem als Reaktion gegen die repressive, sexualfeindliche Erziehung richtete. Als Hauptvertreter und vielleicht gar Gründer dieser Position gilt Helmut Kentler, der vor allem durch sein Buch *Sexualerziehung* (1970) und zuvor mit seinen zehn *Thesen zu einer nichtrepressiven Sexualerziehung* (1967), die (politisch-) emanzipa-

torische Sexualpädagogik initiierte. Kentler war und ist eine stark umstrittene Figur der emanzipatorischen Sexualpädagogik und Reformpädagogik, galt als Wegbereiter der Sexualpädagogik und Schwulenbewegung und gleichzeitig als Verharmloser von Pädosexualität.

Seine Positionen zu Pädophilie, die er als zum Teil förderlich für die Entwicklung von männlichen Jugendlichen ansah, mündeten sogar darin, dass er in einem pädagogischen Modellprojekt Ende der 1960er Jahre Jungen bei vorbestraften pädosexuellen Männern zur Pflege unterbrachte. So schrieb er über die Sorge vor Persönlichkeitsschäden bei männlichen Jugendlichen durch Päderasten (bei Kentler auf „männliche Jugendliche“ festgelegte Sexualität): „Ich habe [...] in der überwiegenden Mehrheit der Fälle die Erfahrung gemacht, daß sich päderastische Verhältnisse sehr positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Jungen auswirken können, vor allem dann, wenn der Päderast ein regelrechter Mentor des Jungen ist“ (Kentler 1994, 149) und über Pädophile („auf Kinder fixierte[n]“) „daß das Kind zumindest bei Pädophilen, die erfahren sind und ihre Neigung zu Kindern integriert haben[...], vor Schäden bewahrt ist“ (ebd., 151).

Tuider, deren Werk im Folgenden analysiert wird, versucht in einem SPIEGEL - Interview eine differenzierte Position zu Kentler einzunehmen. Fraglich bleibt, wie bei diesen pädagogischen Empfehlungen, die ganz klar Teil seiner Sexualpädagogik sind, diese eingeschränkte Distanzierung zu rechtfertigen ist: „Ich distanziere mich klar von Herrn Kentlers Sichtweise auf Pädophilie. Gleichwohl hat seine wissenschaftliche Arbeit die Sexualpädagogik weiter gebracht. Kentler hat in seinen zehn Thesen der Sexualerziehung das Glück der Heranwachsenden in den Vordergrund gestellt und damit der sexuellen Bildung eine neue Perspektive gegeben, die sich an den Jugendlichen orientiert“ (Tuider zit. n. Greiner/Demling 2014, o.S.). Denn das „Glück der Heranwachsenden“ bestand in der ‚fürsorglichen Pflege‘ ihrer Pflegeväter, indem sie sexuellen Kontakt mit ihnen hatten, laut Kentler ohne jeglichen Zwang: Der Ersatzvater gebe

„seinem jugendlichen Partner sehr viel mehr als nur sexuelle Befriedigung [...] Der Junge reagiert darauf mit starker Liebe, und um den Mann nicht zu verlieren, entwickelt er die Fähigkeit zur Frustrationstoleranz und zu geistigen Leistungen.“ (Kentler, zit. n. Apin/Geisler 2013, o.S.).

Dieser Aspekt der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik und der Reformpädagogik wird im eigenen Kreis zum großen Teil ausgeblendet.

An einigen Stellen wird die emanzipatorische Sexualpädagogik in die politisch- und die individual-emanzipatorische geteilt. Erstere wird vor allem in die Gründungszeit, also die 1960er Jahre gelegt und letztere sei eine Weiterentwicklung und aktuellere Position der emanzipatorischen Sexualpädagogik, die den Fokus auf das Individuum lege und von der „Politisierung der Sexualerziehung Abstand“ (Raithel 2007, 289) nehme. Koch jedoch stellt diese „politische“ Einzelposition der emanzipatorischen Sexualpädagogik in Frage, indem er feststellt, dass „jedwede diesbezügliche Tugend- und Wertlehre – wie individualistisch und ahistorisch sie auch sein mag – als politisch zu verstehen ist“ (Koch 1975, 193). In der emanzipatorischen Sexualpädagogik wird die politische, gesellschaftliche Relevanz offen propagiert, während sie in anderen Positionen (beispielsweise in der repressiven, aber auch in der liberalen) eher verschleiert wird. Zudem schreibt Mechler bereits 1974, dass es sich bei der Emanzipation sowohl um eine politische als auch eine individuelle handelt (vgl. 37).

Ziel dieser Richtung der Sexualpädagogik ist die namensgebende Emanzipation, die in der Tradition der Aufklärung steht. Das übergeordnete Ziel ist also eine Befreiung des Individuums von äußeren und inneren Zwängen, weg von Bevormundung und Unterdrückung, hin zu Selbstermächtigung und autonomen Handeln. Sie hat einen manifest politischen Charakter, indem sie sich einmischt und Stellung bezieht. Sie will aufklären, neben den primär sexuellen Themen, über gesellschaftliche Strukturen, (Geschlechter-)Stereotype, Abhängigkeiten, Normen und Werte, Tabus und Sexualität als – auch – gesellschaftlichem Faktor (vgl. Raithel 2007, 286 und Koch 1975, 194). Fokussierte Themenbereiche der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik sind vor allem Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität und damit das Hinterfragen (jedoch nicht zwangsweise Negieren) der Zweigeschlechtlichkeit, sexuelle Orientierungen und ein Hinführen zur (Sexual-)Pädagogik der Vielfalt, Kindersexualität, erst in den letzten Jahren vermehrt auch Sexualpädagogik im interkulturellen Kontext sowie (noch sehr gering) Sexualität mit Behinderung (vgl. Sielert 2005 und 2008a, 44f). Beim Thema Sexualität und Gewalt versucht die (neo)emanzipatorische Sexualpädagogik der ideologischen Aufladung mit wissenschaftlicher Aufklärung entgegenzuwirken und dabei sexualfreundlich

zu bleiben und „die Sensibilisierung der Sinne und Sinnlichkeit zum Thema zu machen“ (Sielert 2008a, 45).

Nichtsdestotrotz ist sich die (neo)emanzipatorische Sexualpädagogik auch der Grenzen von Aufklärung bewusst und will trotz der Zweifel, „bessere Sexualverhältnisse durch Aufklärung herbeiführen zu können, versuchen [...], das Gegebene im Licht des Möglichen zu interpretieren und Orientierungen für dessen Veränderung zu geben“ (Sielert 2005, 25).

Ihr theoretischer Bezugspunkt liegt unter anderem in Erkenntnissen der Psychoanalyse. Zumindest die frühe emanzipatorische Sexualpädagogik fußt auf Erkenntnissen von Sigmund Freud, Wilhelm Reich und Herbert Marcuse (vgl. Sielert 2008a, 43 und Koch 1975, 201). An Freuds Sexualitätsbegriff wird von Seiten der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik heute jedoch u.a. der Triebbegriff, der auf eine Dampfkesseltheorie hinausläuft und das androzentristische Sexualitätsverständnis kritisiert (vgl. Sielert 2005, 41). Wilhelm Reich hinterfragte schon 1936 die „autoritäre Sexualordnung“ (Reich 1990, 54), die im Entstehen begriffene Sexualreform ging ihm nicht weit genug und er brachte diese auch in direkten kausalen Zusammenhang mit der bestehenden „autoritären Gesellschaftsordnung“ (ebd.). Mit dieser Beurteilung von der Verschränktheit und gegenseitigen Repression von Sexualität und Gesellschaft begann die Entwicklung der emanzipatorischen Sexualpädagogik in den 1960er Jahren.

Ihr Sexualitätsbegriff ist weit gefasst, Sexualität beginnt (spätestens) bei der Geburt und endet mit dem Tod, ist also altersunabhängig, gerade das Zugeständnis von eigener Sexualität im Kindesalter ist ein fundamentaler Aspekt dieser Position. Die reproduktiven und genitalen Bereiche sind hier zwar mit eingeschlossen, sind aber nicht im Fokus und stehen gleichwertig beispielsweise neben Masturbation und Petting, die in anderen Positionen als „unreife“ Sexualität deklariert werden (vgl. Koch 2000, 184). Es soll eine freie sexuelle Identitätsentwicklung möglich sein, keine Praktiken oder Orientierungen sollen als Norm gesetzt oder hierarchisiert werden, so stehen nicht-heterosexuelle Orientierungen gleichwertig neben der heterosexuellen, ebenso ist die sexuelle Identität und Orientierung nicht de-

terminiert, sondern veränderbar (Raithel et al. 2007, 286f). Soweit zumindest das eigene Selbstverständnis.

Sexualität ist „formbar und kultivierbar“ (Koch 1975, 194), sie ist nicht etwas rein Natürliches, jedoch ist sie auch nicht ein reines „Sozialisationsprodukt“ (Sielert 2005, 42), das ange- und verlernt werden kann. Sie wird zum Beispiel von Sielert als „Lebensenergie“ (Sielert 2005, 41) bezeichnet, die sich im Körper manifestiert, jedoch genauso kulturell, sozial und politisch durchsetzt ist, sie kennt verschiedenste Ausdrucksformen und ist in verschiedenster Hinsicht „sinnvoll“, was nach Sielert keine moralische Bewertung ist, sondern der Sexualität neben der Funktion der Fortpflanzung auch eine Identitätsfunktion, eine Beziehungsfunktion und eine Lustfunktion zuschreibt (vgl. Sielert 2005, 41-52).

Als „Essentials“ einer emanzipatorischen Sexualpädagogik bezeichnet Valtl, dass sie Position bezieht, auf die Autonomie der Subjekte baut, das Anarchische des Sexuellen gegenüber dem Eingriffsstreben der Pädagogik verteidigt, Anti-Tabu-Arbeit leistet und auch die hausinternen Mythen der Sexualpädagogik hinterfragt sowie sich um eine realistische Einschätzung von Sexualität bemüht (Valtl 1997, 2-6).

Frühere und aktuelle VertreterInnen einer (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik sind unter anderen Helmut Kentler (*1928), Friedrich Koch (*1936), Uwe Sielert (*1949), Karlheinz Valtl (*1953), Günther Amendt (*1939), Gerhard Glück (*1941), Elisabeth Tuidter (*1973) und Stefan Timmermanns (*1968).

4 Homosexualität im (sexual-)pädagogischen Diskurs

Zu Beginn des Kapitels über Homosexualität im (sexual)pädagogischen Diskurs, sollen die Begriffe „sexuelle Orientierung“, „Homosexualität“, „Heteronormativität“ und „Homophobie“ betrachtet werden, um zu klären, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden. Im Anschluss wird die Situation nicht-heterosexuell begehrender SchülerInnen betrachtet sowie der Umgang der LehrerInnen mit dem Thema Homosexualität.

4.1 Sexuelle Orientierung

Unter sexueller Orientierung werden alle Ausrichtungen des Begehrens in Bezug auf das Geschlecht der anderen Person verstanden. Die (begrifflich) verbreitetsten und bekanntesten Orientierungen sind Homosexualität, Bisexualität und Heterosexualität. Es bestehen aber auch weitere Orientierungen, wie Pansexualität, bei der das Geschlecht der anderen Person keine Rolle spielt und im Gegensatz zu Bisexualität von mehr als zwei Geschlechtsidentitäten ausgegangen wird, auf die sich das Begehren beziehen kann. Trotz der meist genauen Begriffsdefinitionen sind sexuelle Orientierungen, respektive ihre Begrifflichkeiten Konstrukte, die erst seit circa Mitte des 19. Jahrhunderts so verwendet werden. Genauer gesagt differenzierte Karl-Maria Kertbeny 1869 erstmals zwischen Hetero- und Homosexualität (vgl. Timmermanns 2008, 262), Richard von Krafft-Ebing sorgte dann 1886 für eine Verbreitung des Begriffs durch sein Werk „Psychopathia sexualis“.

Eine eindeutige Einteilung aller Menschen in eine der determinierenden Orientierungen wäre eine Vereinfachung und lässt die Vielfältigkeit, Veränderbarkeit und Widersprüchlichkeit von sexuellem Begehren außer Acht. Dennoch ordnen sich die meisten Menschen einer dieser Orientierungen zu und zwar laut Umfragen in der Mehrheit der Heterosexualität und zu ca. fünf bis zehn Prozent der Männer und zu etwas weniger Prozent der Frauen der Homosexualität (die Zahlen basieren nur auf Schätzungen) (vgl. Sielert 2005, 87). Der Bisexualität ordnen sich vergleichsweise wenige Menschen zu, obwohl höchstwahrscheinlich mehr Menschen bisexuell begehren als angegeben bzw. geschätzt wird. Das liegt einerseits daran, dass Bisexualität in einigen homosexuellen Kreisen kaum anerkannt wird und anderer-

seits jegliches homoerotisches Verhalten in vielen heterosexuellen Kreisen überwiegend abgelehnt wird. Bisexualität wird demnach oft nicht als eigene Kategorie anerkannt, man müsse sich für das Eine oder das Andere entscheiden. Auch das eigene Bedürfnis nach bipolarer Kategorisierung besteht bei vielen Menschen und erschwert so eine Selbstbezeichnung als bisexuell (vgl. Hartmann, 2002, 66).

4.2 Homosexualität

Diese Arbeit konzentriert sich auf die homosexuelle Orientierung, also das Begehren auf Personen des selben Geschlechts, da einerseits in den sexualpädagogischen Publikationen, und so auch in den untersuchten Methodenbüchern, hauptsächlich auf Homosexualität neben Heterosexualität eingegangen wird und andererseits auch im öffentlichen Diskurs hauptsächlich die Dichotomie Heterosexualität / Homosexualität verhandelt wird. Wie oben beschrieben, sind davon abweichende Begehrensformen, vor allem auch als Eigenzuschreibung, (noch) nicht sehr verbreitet bzw. gern gesehen. Zudem ist das als Abweichung betrachtete homosexuelle Verhalten im bisexuellen und pansexuellen Verhalten inkludiert und nur dieses wird in den meisten Fällen problematisiert. Sexuelles Begehren besteht auf einer Art Kontinuum und die bekannten Kategorien existieren nicht (mehr) in ihrer starren, determinierenden Form, jedoch beschreiben die Begriffe „homosexuell“, „heterosexuell“, „schwul“, „lesbisch“ etc. „weiterhin einen Teil der gesellschaftlichen Realität und Machtverhältnisse in geeigneter Weise“ (Kugler 1998, 227) und sind notwendig, um Ungleichheiten und Diskriminierungen sichtbar zu machen.

4.3 Heteronormativität

Die global verbreitete Heteronormativität, auf die die Werke hin untersucht werden, postuliert ein binäres Verständnis von Geschlecht, wonach es nur das weibliche und das männliche Geschlecht gibt, diese unveränderlich sind und mit den jeweiligen geschlechtlichen Zuordnungen einhergehen. Zudem ist für die heteronormative Weltanschauung die Heterosexualität die entsprechende soziale Norm in Bezug auf das Begehren und begründet sich durch den Essentialismus. Sie geht also nicht nur von einer natürlichen Heterosexualität aller Menschen aus, sondern fordert diese auch ein und setzt jegliche nicht-heterosexuelle Orientierungen als

Abweichung. Die Abwehrform der Heteronormativität, also die Manifestation dieser Ideologie, ist der Heterosexismus.

4.4 Homophobie

Damit verbunden ist die Homophobie oder auch Homosexuellenfeindlichkeit. Wenn Heterosexualität die Norm und das Natürliche darstellt, wird von homophoben Personen zusätzlich Homosexualität abgewertet. Dies kann unterschiedliche Ausprägungen haben, von einer Verweigerung der gleichen Rechte beispielsweise in Bezug auf Adoption bis hin zu Gewaltanwendungen an und Tötungen von homosexuellen Personen aufgrund ihrer Orientierung. Unter anderem wegen dieses weiten Spektrums, ist für viele die Bezeichnung Homophobie problematisch, da sie mit dem Terminus *Phobie* den Personen eine ‚Angst‘ attestiert, während es sich vielmehr um eine Abwertung und in vielen Fällen offen ausgelebten Hass gegenüber Homosexuellen handelt. Daher wird vermehrt auch der Begriff der Homosexuellenfeindlichkeit verwendet, da hier die feindliche Einstellung gegenüber Homosexuellen deutlich wird und eine klarere Problematisierung der dahinterstehenden Haltung inhärent ist.

4.5 Homosexualität in der Schule

Homosexualität im Kontext sexualpädagogischer Einordnung und der Umgang damit in der Geschichte wurde bereits im Kapitel zur Geschichte der Sexualpädagogik stellenweise beschrieben, weshalb in diesem Kapitel nur die aktuelle Situation von homosexuellen Kindern und Jugendlichen vor allem im schulischen Bereich beleuchtet wird.

Herrath betont, dass sich die Sexualpädagogik zu jeder Zeit zum Thema verschiedener Lebensformen geäußert hat, häufig „mit ideologischer Propaganda“ (1998, 236), zunächst fast ausschließlich *gegen*, dann vermehrt auch *für* von der Norm abweichende Lebensentwürfe. Hofsäss, der mit seinem Werk „Homosexualität und Erziehung“ von 1995 erstmals eine Art Bestandsaufnahme mit pädagogischem Blick auf das „Spannungsfeld in Familie, Schule und Gesellschaft“ (Untertitel) vorgenommen hat, sieht zu dieser Zeit die Betrachtung von „Erziehungsprozessen von

Homosexuellen“ (Hofsäss 1995, 20) in der Pädagogik als konservativ oder ignorierend an. Er sieht immer noch Einigkeit im Erziehungsziel des heterosexuell liebenden und lebenden Menschen und auch unter LehrerInnen ist Homosexualität ein höchst strittiges Thema vor allem im Bereich der Sexualpädagogik. LehrerInnen verneinten mehrheitlich in einer Untersuchung von 1990 die Gleichwertigkeit von Homosexualität und Heterosexualität, ein Annehmen des Themas Homosexualität im schulischen Bereich hänge wiederum „mit einem Konzept emanzipatorischer Sexualerziehung zusammen“ (Glück 1990, zit. n. Hofsäss 1995, 78). Felix (2015) führt eine Studie von 2003 an, in der die LehrerInnen zu mehr als 50 % mit dem Vorschlag, von homo- oder bisexuellen Personen für Aufklärungsprojekte in der Klasse besucht zu werden, nicht einverstanden waren (vgl. 79). Beide Ergebnisse der eher ablehnenden Haltung gegenüber der Behandlung von Homosexualität im schulischen Setting können jedoch auch auf Ängste vor Reaktionen seitens der Eltern zurückzuführen sein. Felix führt dazu noch zwei weitere Studien von 2000 an, in der mehr als die Hälfte der Befragten der Meinung sind, dass offen homosexuell lebende Personen nicht in den Schuldienst gehören und eine Studie von 2010, in der nur 24 % der befragten schwulen Lehrer vor der Klasse geoutet sind (Felix 2015, 79). Falls diese Ängste also bestehen, wären sie demnach nicht unberechtigt. Das Tabu des homosexuellen Lehrers, der homosexuellen Lehrerin ist sehr mächtig. Der Tabubruch wird vermieden und Homosexualität wird somit quasi gewollt - aus homophoben Motiven - oder zwangsweise - aus Angst - für die SchülerInnen unsichtbar und mehr noch, marginalisiert.

In Bezug auf die schulischen Rahmenpläne kann auch heute von keiner Gleichwertigkeit und Sichtbarmachung verschiedener sexueller Orientierungen gesprochen werden. Felix stellt fest, dass Homosexualität in Bezug auf schulische Sexualaufklärung in der BRD nicht gleichwertig zu Heterosexualität behandelt, sondern vielmehr tabuisiert wird; es existiere keine einheitliche Betrachtung nicht-heterosexueller Orientierungen in den schulischen Rahmenplänen (vgl. ebd., 74). In einer Schulbuchstudie stellte Melanie Bittner fest, dass Heteronormativität in den von ihr untersuchten Schulbüchern größtenteils unkritisch reproduziert wird. Homosexualität und Bisexualität werden nicht oder nur am Rande behandelt und Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung kommt als Thema überhaupt

nicht vor (vgl. Bittner 2011, 80). Pohl geht sogar soweit zu sagen, „Schule [ist] ein homophober Ort“ (Pohl 2015, 27) und zitiert im Anschluss eine Studie der EU-Kommission, die dies belegt: „Homo-/Transphobie ist eines der größten Probleme an deutschen Schulen. 73% der LGBT-Schüler haben in der Schule noch nie offen über ihre sexuelle Orientierung gesprochen. 64 % haben negative Kommentare über ihre Klassenkameraden gehört, die als LGBT wahrgenommen werden“ (ECRI 2013, zit. n. Pohl 2015, 27). Er prangert weiter an, dass Homophobie und der Umgang damit weder Teil des Lehramtsstudiums ist, noch offizielle Unterrichtsmaterialien dazu bereitstehen. Noch problematischer scheint die Situation diesbezüglich in der Jugendhilfe bzw. offenen Jugendarbeit zu sein, Pohl zitiert die Koordinierungsstelle München:

„Jugendtypischen Orten wie Schulen und Jugendtreffs wird mit sehr hohen Werten (90,1 %) ein unfreundliches soziales Klima für lesbische und schwule Jugendliche attestiert. 82 % der Fachkräfte geben zu bedenken, dass an diesen Orten homophobe Vorkommnisse verbreitet sind.“ (Landeshauptstadt München 2011, zit. n. Pohl, 31)

Kugler schreibt, dass wissenschaftliche Studien belegen (allerdings ohne diese anzuführen), dass Lesben und Schwule verstärkt Opfer homophob motivierter Gewalt werden, bei denen die Täter meist männliche Jugendliche und junge Männer sind (vgl. Kugler 1998, 226). Abgesehen von Gewalterfahrungen erleben viele Lesben und Schwule in Schule, Arbeit, Alltag und Familie Ausgrenzung und Abwertung. Dies führt häufig zur Anpassung an die heteronormativen Erwartungen und/oder zu Verheimlichung der sexuellen Orientierung oder im Fall des Outings oder Coming Outs zu Mobbing, Kündigung und Kontaktabbruch. Timmermanns führt Studien aus Kanada und den USA an, die ergeben haben, dass die Selbstmordrate bei lesbischen und schwulen Jugendlichen im Vergleich zu gleichaltrigen heterosexuellen zwei bis sechs mal so hoch ist (vgl. Timmermanns 2008, 266).

Auch Kleiner nennt Schulen und ebenso Jugendzentren „trans*- und homophobe Orte“ (Kleiner 2015, 40), gleichzeitig geschieht hier zum großen Teil die Subjektbildung und Identitätskonstruktion, womit sie einer der wichtigsten Orte „der Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren“ (Kleiner 2015, 42) sind. Meist ist nicht nur in Schule und Gesellschaft heterosexuelle Orientierung Grund-

annahme und gesetzte Norm, sondern auch im familiären Bereich. Dadurch ergibt sich für homosexuelle Jugendliche laut Hofsäss ein „existentielle[r] Grundkonflikt“ (Hofsäss 1995, 17):

„was dem so Erzogenen übrigbleibt, ist die Flucht in sich selbst; schon im frühesten Alter wird die innere Emigration nahegelegt, das Possenspiel, das Versteckspiel: Der zu Erziehende wird zum Ekel, zum Haß gegen sich selbst erzogen“ (ebd.).

An diesen Missständen setzen heute unter anderem Aufklärungs- und Bildungsprojekte an, die sexuelle Vielfalt thematisieren, indem VertreterInnen, die sich als LGBTIQ (lesbian, gay, bisexuell, transgender, intersexuell, queer) bezeichnen in die Schulen kommen, was vor ca. 20 Jahren noch als „Werbung für außerschulisches Intimverhalten“ (Felix 2015, 17) tabu war. Wissenschaftliche Untersuchungen über die Verbreitung solcher aufsuchenden Aufklärungsprojekte geleitet von LGBTIQ-Personen gibt es jedoch noch nicht. Hofsäss betont aber vor allem die Wichtigkeit eines „emanzipatorischen Handelns“ von Seiten der Schule. Er forderte schon 1995, dass Homosexualität im Sexualkundeunterricht ein eigenständiger Stellenwert zukommen und sie als positive Form von Sexualität dargestellt werden müsse. Dem sei im gesamten schulischen Alltag, auch durch die Anstellung eines oder einer Homosexuellenbeauftragten, Rechnung zu tragen (vgl. Hofsäss 1995, 85f).

Kinder und Jugendliche mit homosexueller Orientierung bzw. nicht heteronormativen Verhaltensweisen sehen sich vielfachen Herausforderungen gegenübergestellt: in den meisten Fällen Diskriminierungs- bis hin zu Gewalterfahrungen oder Angst vor diesen, eingeschränkte Entfaltungsmöglichkeiten der Identität, keine Orientierung an Vorbildern im Lehrkörper, keine Ansprechpersonen.

Verschiedene Lebensweisen tauchen im schulischen Alltag nicht oder kaum auf, LehrerInnen beziehen sich meist auf die vorgegebenen Konzepte und Unterrichtsmaterialien, die von dem klassischen heterosexuellen Familienmodell ausgehen. Dies machten auch Markom/Weinhäupl in *Die Anderen im Schulbuch* (2007) in den untersuchten österreichischen Schulbüchern aus; sie schreiben: „Die Konstruktion der Heterosexualität als Norm, vor allem über die Bilderebene, fand sich dabei durchgängig“ (ebd., 172). Von der Heterosexualität abweichende Lebensweisen finden im schulischen Bereich keine entsprechende Repräsentanz, weder in

Unterrichtsmaterialien, durch offen homosexuell lebende LehrerInnen noch durch anderweitige Thematisierung im Unterricht.

6 Fragestellung und Konzept der eigenen Untersuchung

Bei der Literaturrecherche stellte sich heraus, dass es zwar einige Veröffentlichungen zum Thema Sexualpädagogik und Homosexualität gibt, jedoch erst seit den 1990er Jahren. Eine (diskurstheoretische) Auseinandersetzung mit sexualpädagogischer Literatur, oder spezifischer mit sexualpädagogischen Materialien findet sich allerdings nicht. Nur eine Betrachtung sexualpädagogischer Literatur von 1990 zu *Literatur zur Sexualaufklärung für Kinder und Jugendliche* von Herbert Nägele ließ sich finden, welche nur Literatur bis einschließlich 1987 aufführt. Diese wurde zudem „nicht als sexualkundliche Unterrichtsmittel für die Schule herausgegeben“ (Nägele 1990, 7), sondern für den „Privatgebrauch“ (ebd.), also Lektüre direkt für Kinder und Jugendliche. Bei Nägele scheint das Buch von Fricke et al. 1983 jedoch in der Sekundärliteratur auf.

Zur Verschränkung der Themen Homosexualität und Schule gibt es jedoch vielfältige Veröffentlichungen, so zum Beispiel einige Schulbuchanalysen, wie von Markom/Weinhäupl, die in *Die Anderen im Schulbuch* (2007) beispielsweise österreichische Schulbücher auf ihre normativen Strukturen analysiert haben, unter anderem auch die in den Biologiebüchern auftauchenden sexualaufklärerischen Abschnitte, untersucht auf Heteronormativität. Das Buch *Homosexualität und Erziehung* (1995) von Hofsäss setzt sich mit dem Thema Homosexualität vor allem in der Schule aber auch im Privaten auseinander, hier wird das gesellschaftliche Bild über Homosexuelle und deren Diskriminierung dargestellt und aufgezeigt, welche Rolle PädagogInnen bei der Enttabuisierung spielen können. Es wird zudem die Zwangsheterosexualität kritisiert, der Kinder und Jugendliche im Schulsystem ausgesetzt sind.

Ebenso gibt es einige Artikel in Sammelbänden zu dem Thema, so z.B. „Heterosexismus in Schule und Bildung“ von Dorothea Heimann in *Lebensformen und Sexualität* (1998), herausgegeben von Hartmann et al. In diesem Buch werden in verschiedenen Beiträgen Normalitätskonstruktionen, die Vielfalt von Lebensformen und neue sexualpädagogische Ansätze in der schulischen und außerschulischen Bildung thematisiert. In dem Beitrag von Heimann konstatiert sie, dass zwar mithilfe von Unterrichtsmaterialien die Rollenverteilungen von Mann und Frau hinter-

fragt werden, jedoch nicht die heterosexuelle Lebensplanung (vgl. ebd., 59).

Ein neueres Werk ist *Liebe zum gleichen Geschlecht – Ein Thema für die Schule* (2011) von Schack, welches Homophobie und Heteronormativität in der Schule thematisiert und auch konkret Sexualpädagogik anhand eines lesbisch-schwulen Aufklärungsprojekts beleuchtet. Ein weiteres Buch zum Thema ist ganz neu erschienen: *Homosexualität und Schule* (2015) von Michaela Breckenfelder. Das aus einer Tagung herausgegangene Buch wirft die Frage auf „wie tolerant und akzeptierend an deutschen Schulen mit Homosexualität und nichtheteronormativen sexuellen Orientierungen (LSBTI*) umgegangen wird“ (ebd., 7). Die AutorInnen kommen mehrheitlich aus dem Bereich der evangelischen Theologie. Es bestehen noch viele weitere Veröffentlichungen zum Thema Heteronormativität und Schule; sexualpädagogische Materialien, die sowohl außerhalb der Schule, z.B. in der außerschulischen Jugendarbeit, als auch von externen SexualpädagogInnen sowie LehrerInnen in der Schule, Verwendung finden, wurden jedoch bisher nicht untersucht.

Ein Ansatz diese Forschungslücke zu schließen, soll also diese Arbeit liefern, indem explizit aus der außerschulischen Jugendarbeit entwickelte Materialien den Untersuchungsgegenstand stellen und einer Analyse unterzogen werden sollen.

Der Untersuchungsgegenstand setzt sich zusammen aus den drei Methodenbüchern Fricke et al. 1983, Sielert et al. 1993 und Tuider et al. 2012. Die Auswahl dieser Werke gründet sich vor allem auf der Zuordnung zur (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik, die die Diskursposition des gesamten Diskursstrangs ausmacht. Der Diskursstrang in dieser Arbeit sind diese drei Werke. Auf diese Diskursposition wurde aufgrund eines Expertengesprächs mit Dr. Karlheinz Valtl (Sexualpädagoge und Autor sexualpädagogischer Werke) vom Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität Wien und der Recherche in Werken zur Sexualpädagogik geschlossen. Erst durch die Strukturanalyse kann diese Position aber mit Sicherheit überprüft und bestätigt werden (siehe Kap. 7). Auch wenn hier eine Selektion einer bestimmten Richtung der Sexualpädagogik vorgenommen wurde, so sind die Methoden, laut Valtl, an sich jedoch bei allen drei sexualethischen Positionen mindestens ähnlich (vgl. Valtl 1998, 23). Aufgrund der Werte der

(neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik (siehe Kap. 3.3) ist davon auszugehen, dass wenn heteronormative Setzungen in den untersuchten Diskursfragmenten zu finden sind, diese in Werken anderer sexualpädagogischer Richtungen verstärkt zu finden wären. Eine Erweiterung auf Werke anderer Positionen der Sexualpädagogik wäre demnach interessant, ist jedoch im Rahmen einer Masterarbeit nicht umsetzbar. Die Auswahl eben jener Position begründet sich einerseits aus dem persönlichen Interesse an emanzipatorischer Pädagogik generell und Sexualpädagogik im Speziellen und andererseits aus der Brisanz durch die kontroverse öffentliche Diskussion von Publikationen, die sich der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik zuordnen lassen. Zudem ist interessant, ob eben jene Werte – z.B. „aktiv für eine Vielfalt der sexuellen Orientierung einzutreten“ (Sielert 2004, 111) – dazu führen, dass in den Publikationen Heterosexualität nicht als Norm gesetzt wird. Es ergibt sich die Frage: Kann der eigene Anspruch eingelöst werden?

Da zudem eine diachrone Analyse dieses Diskurstrangs vorgenommen werden soll, bieten sich die ausgewählten Werke an, weil sie jeweils in einigermaßen gleichen Abständen (ca. je 10 Jahre) publiziert, anschließend von dem nächstfolgenden Werk quasi abgelöst wurden und sich zum Teil sogar als NachfolgerIn des vorherigen sehen. Sie sind also RepräsentantInnen emanzipatorisch-sexualpädagogischer Methodensammlungen für das jeweilige Jahrzehnt. Für jedes Jahrzehnt wird also jeweils ein Methodenbuch zur Analyse herangezogen, für die 1980er Jahre Fricke et al. 1983, für die 1990er Jahre Sielert et al. 1993 und für die 2000er bzw. 2010er Jahre Tuidier et al. 2012 (welches 2008 in der ersten Auflage erschien).

Im Gegensatz zum Anspruch der KDA, das Material erst im Laufe des Forschungsprozesses zu selektieren, wurde die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes bereits vor der Analyse getroffen. Der Rahmen einer Masterarbeit ermöglicht es aufgrund des Zeit- und Ressourcenmangels, nicht, den „ganze[n] Diskurs qualitativ vollständig“ (Jäger 2012, 92) zu erfassen und im Anschluss an die erschöpfende Materialsichtung eine Auswahl des Untersuchungsgegenstandes zu begründen. Es wurde also eine „vertretbare Reduktion“ (Jäger 2012, 93) vorgenommen, durch erstens die Beschränkung des Raumes: alle Methodenbücher sind in Deutschland publiziert worden und sind deutschsprachig. Es wurde zweitens eine Beschränkung des Zeitraumes vorgenommen, indem mit 1983 begonnen wird. Dies begrün-

det sich dadurch, dass Fricke, Klotz und Paulich in ihrem Werk *Sexualerziehung?* von 1983 „neue Formen des Lernens in der Sexualpädagogik“ (Valtl 1998, 22) suchten und im Laufe des Projekts eine Methodensammlung zusammenstellten, die erstmals gruppenpädagogisches Arbeiten in den Fokus nahm und dieses somit als Pionier-Werk gelten kann (vgl. ebd.). Es stellt also das erste sexualpädagogische Methodenbuch in dieser Form dar.

Das zweite Werk von Sielert et al. 1993 *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule* gilt als sexualpädagogischer Klassiker, verweist auf Fricke et al. 1983 und enthält laut AutorInnen „eine Menge neuer thematischer und methodischer Impulse, integriert aber auch bewährte Methoden und Arbeitsformen“ (Sielert et al. 1993, 8). Das dritte Methodenbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt* wurde von Timmermanns, Tuider et al. 2008 publiziert und 2012 unter etwas modifizierter AutorInnenschaft (Tuider, Müller, Timmermanns et al.) neu aufgelegt und überarbeitet. Es sieht sich selbst dezidiert „in der Nachfolge und Tradition seines Vorgängers [der *Sexualpädagogischen Materialien*, Anm. C.B.]“ (Tuider et al. 2012, 6). Danach gab es keine vergleichbaren Publikationen mehr im Bereich der Methodenbücher, vor allem solchen, die der (neo)emanzipatorischen Sexualpädagogik zugerechnet werden könnten. Eine weitere Ausdehnung der Materialgrundlage, geschweige denn eine vollständige Erfassung, hätte die zeitlichen Ressourcen überschritten.

Diese Reduktion erfordert aber eine Einschränkung in der Aussagekraft dieser Arbeit. Alle Aussagen, die getroffen werden beziehen sich nur auf den Diskursstrang der hier ausgewählt wurde, also die drei sexualpädagogischen Methodenbücher, die jeweils als RepräsentantInnen dienen. Der Anspruch der Arbeit ist also anhand der Kritischen Diskursanalyse einen ausgewählten Diskursstrang zu analysieren und über diesen, mittels der fokussierten Fragestellung, Aussagen zu treffen. Diese Fokussierung betrifft Aussagen innerhalb der Methodenbücher zu sexueller Orientierung und im Speziellen zu Homosexualität.

Das Arbeiten nach der Kritischen Diskursanalyse erfordert zusätzlich die Auswahl von Themen, die „gesellschaftlich relevant und ‚brisant‘“ (Jäger 2010, 34) sind. Hier ist ein politischer und somit kritischer Hintergrund gefordert.

Die gesellschaftlich global existierende und wirkungsstarke Heteronormativität beeinflusst im besonderen Maße die Fragen, die sich Jugendliche in der Adoleszenz zu Sexualität, Geschlechtsidentität und Normen im Allgemeinen stellen. Kleiner macht eine „relative Vernachlässigung von lesbischem und schwulem Begehren und von geschlechtlichen Subjektpositionen jenseits von normativer Zweigeschlechtlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung“ (Kleiner 2015, 28) aus. Die Marginalisierung nicht-heteronormativer Lebensweisen hat massive Auswirkungen auf die Lebenswelt von LGBT-Jugendlichen. So wurde in der „2009 National School Climate Survey“ das Sicherheitsempfinden von LGBT-Jugendlichen befragt. Es gaben 61,1 % der Befragten an, sich in der Schule unsicher („unsafe“) aufgrund ihrer sexuellen Orientierung zu fühlen, 39,9 % aufgrund dessen wie sie ihre Geschlechtsidentität ausdrücken (Kosciw et al. 2010, 16). Diskriminierung und Bullying sind für diese Jugendlichen in den meisten Fällen Alltagserfahrung. Dies gipfelt in einigen Fällen sogar in einem Suizidversuch. Die Homosexuelleninitiative Salzburg hat eine Studie durchgeführt, in der 17 % der homosexuellen und bisexuellen Männer, die befragt wurden, angaben, bereits einen Suizidversuch hinter sich zu haben, die Suizidrate bei der Gesamtbevölkerung liegt mit 2,5 % weit darunter (vgl. Faistauer / Plöderl 2006, 9). In Kapitel 4 wurde auf die Situation von LGBT-Jugendlichen vor allem in Schulen bereits detailliert eingegangen.

Ein weiterer Grund für die Brisanz ist der kontrovers geführte öffentliche Diskurs zu sexualpädagogischen Themen. Damals wie heute wurden auch im öffentlichen Diskurs über Medien, Petitionen und Demonstrationen Werke, die der emanzipatorischen Sexualpädagogik zugeordnet werden können, am häufigsten und emotionalsten diskutiert, wie das Beispiel *Sexualpädagogik der Vielfalt* (2012) von Tuijder et al. zeigt. Elisabeth Tuijder erhielt nach der Publikation sogar Gewaltandrohungen (vgl. Bunt/Brenner 2014, o.S.), auf die öffentlichen Reaktionen wird noch genauer in Kap. 7.3.1 eingegangen.

Es wurde also ein Spezialdiskurs ausgewählt, der teils jedoch auch in den öffentlichen gerät, betrachtet man die zahlreichen Presseartikel, die auch ganz aktuell zu dem Thema zu finden sind. So zitiert der F.A.Z.-Journalist Soldt beispielsweise den baden-württembergischen Kultusminister Andreas Stoch folgendermaßen: „Wir

werden definitiv Bücher wie das von Frau Tuider nicht für den Einsatz in unseren Schulen empfehlen“ (Soldt 2015, o.S.). Gerade momentan ist das Thema der Sexualpädagogik in Deutschland und Österreich aus aktuellem Anlass wieder vermehrt in der Presse. In Österreich hat der von Bildungsministerin Heinisch-Hosek vorgelegte neue „Grundsatzterlass Sexualerziehung“, der seit 1970 nur geringfügig angepasst wurde, in den Medien hohe Wellen geschlagen, so titelte *Die Presse*: „Sexualerziehung: Ein neuer Erlass, der an Kindesmissbrauch grenzt“ (Walterskirchen 2015, o.S.). In Deutschland hat es aufgrund eines neuen Bildungsplans zur Sexualerziehung in den Schulen in Baden-Württemberg eine kontroverse Debatte zum Thema „Sexuelle Vielfalt“ gegeben, woraufhin die Landesregierung zurückruderte und es nun kein „Querschnittsthema“ mehr sein soll (vgl. Soldt 2015, o.S.).

Die heteronormative und von Diskriminierung geprägte Lebenswelt von Jugendlichen, die sich nicht als heterosexuell identifizieren einerseits und der öffentliche Diskurs zu sexualpädagogischen Publikationen andererseits zeugen von der Brisanz dieses Themas.

Die omnipräsente Heteronormativität, die ebenso in Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und entsprechend auch sexualpädagogischen Materialien gesetzt wird, wirkt sich vor allem auf das Selbstbild und Fremdbild von Kindern und Jugendlichen aus, die insbesondere mit Zuordnungen, Identifikationen und dem Drang zur Normalität konfrontiert sind.

Aufgrund der auch in der Einleitung und in Kapitel 5 dargelegten Relevanz einer Auseinandersetzung mit Heteronormativität und dem Umgang mit Homosexualität vor allem in pädagogischen Bereichen, stellen sich nun für diese Arbeit die leitenden Forschungsfragen:

*Wie wird Homosexualität in den ausgewählten sexualpädagogischen
Methodenbüchern dargestellt und behandelt?*

*Inwiefern wird eine implizite oder explizite heteronormative
Perspektive eingenommen?*

Die Fragen ergeben sich dadurch, dass von einer die Gesellschaft durchziehenden Heteronormativität ausgegangen wird, die sich in der Schlussfolgerung auch in den

zu untersuchenden sexualpädagogischen Methodenbüchern zeigen müsste. Da es sich hier um eine Behandlung des Themas Sexualität handelt, kann davon ausgegangen werden, dass die Thematisierung der sexuellen Orientierung nicht umgangen wird. Denn es wird zumindest eine Benennung von Geschlecht anzutreffen sein, die im Kontext von Sexualität höchstwahrscheinlich in irgendeiner Form die sexuelle Orientierung impliziert. Dadurch muss, so die Hypothese, entweder von einer (impliziten) Norm ausgegangen werden, wodurch das Abnorme dadurch gekennzeichnet wird, dass es einer getrennten Erwähnung bedarf oder gar keine Erwähnung statt findet und die Norm unhinterfragt die Grundlage bildet. Andere Möglichkeiten sind die Norm in Frage zu stellen, zu reflektieren, gegebenenfalls zu erschüttern oder zumindest als solche sichtbar und damit bewusst zu machen. Zu untersuchen ist also welche Strategie die Methodenbücher verfolgen.

Die leitenden Forschungsfragen werden vor allem auch schlussendlich im diachronen Vergleich der drei Methodenbücher zu beantworten sein: Hat sich die Darstellung und die Perspektive über die Jahrzehnte verändert und wenn ja, inwiefern?

Um diese Fragen zu beantworten, helfen konkretere Unterfragen, die an die Methodenbücher herangetragen werden:

- Inwiefern werden verschiedene sexuelle Orientierungen dargestellt?
- Wird Homosexualität als Thema herausgegriffen und eigenständig behandelt und wenn ja wie? Besteht eine problematisierende Herangehensweise?
- Wird Heterosexualität als Norm (latent) angenommen bzw. dargestellt und wenn ja wie?
- Inwiefern wird Homophobie thematisiert?
- Werden Vorurteile und Stereotype zu den jeweiligen sexuellen Orientierungen angesprochen? Und wenn ja, werden sie bedient oder hinterfragt?

Diese Unterfragen werden in der Gesamtanalyse am Ende der Arbeit beantwortet, indem die drei Werke in Bezug auf die Fragen verglichen werden. Die Hypothese dieser Arbeit ist des Weiteren, dass innerhalb der emanzipatorischen Sexualpädagogik aufgrund ihrer selbstgesetzten Werte, eine Abwertung und Marginalisierung von Homosexualität im Vergleich zur Gesamtgesellschaft weniger vorkommt. Zudem wird davon ausgegangen, dass über die drei Jahrzehnte, durch die politischen

und gesellschaftlichen Veränderungen in Richtung einer Gleichstellung und Gleichwertung von homosexuellen Lebensweisen, wie in Kap. 2 dargestellt wurde, alleine schon auf juristischer Ebene, eine veränderte Darstellung und Bewertung dieser auch in den Methodenbüchern sichtbar wird. Ob dies der Fall ist, wird anhand der Strukturanalysen und der Feinanalysen zu untersuchen sein. Hierbei liegt der Fokus auf Aussagen zu sexuellen Orientierungen generell, Homosexualität und Heterosexualität im Spezifischen und Heteronormativität.

Zu erwähnen ist, dass in der folgenden Analyse keine Trennung von objektiver Darstellung und erst darauffolgender Kritik vorgenommen wird, sondern die kritische Betrachtung der Aussagen die gesamte Analyse durchzieht und die Kritik noch mal zum Schluss konzentriert geübt wird.

6 Methodische Herangehensweise

Da ich die Kritische Diskursanalyse nach Jäger anwende, wird diese im Folgenden kurz vorgestellt. Bevor dies geschehen kann, soll der Diskursbegriff, von dem in dieser Arbeit ausgegangen wird, betrachtet werden. Wie es Jäger formuliert, ist die „theoretische Rückbindung der Methode [...] unverzichtbar, denn Methode allein hängt gleichsam beliebig und oft positivistisch in der Luft“ (Jäger 2012, 19). Eine Analyse ohne Rückbindung auf Theorie würde die jeweilige Perspektive, von der aus der Gegenstand betrachtet wird, verschleiern und den Anspruch von objektiven und allgemeingültigen Ergebnissen implizieren. Die Theorie, die hinter der Methode steht, ist also bedeutsam für die Analyse und bestimmt die Ergebnisse mit. Die Leserin und der Leser sollen die Möglichkeit haben, den Kontext der Ergebnisse zu verstehen und somit diese auch beurteilen zu können.

Um den Blickwinkel und die Voraussetzungen, von denen ausgegangen wird, transparent zu machen, wird im Folgenden zunächst der Diskursbegriff Foucaults, auf den Jäger sich stützt und die Abwandlungen bei Jäger, dargelegt. Denn Jäger bezieht sich explizit auf ihn und sein Ansatz baut auf Foucaults Konzept auf. Anschließend wird die Methode der Kritischen Diskursanalyse vorgestellt und ihre Anwendung in dieser Arbeit erklärt.

6.1 Diskursbegriff

Foucault wurde zwar vielfach vorgeworfen, keinen konsistenten Diskursbegriff über seine Werke hinweg entwickelt zu haben, was er selbst auch einräumt, es lassen sich aber dennoch Eckpunkte festmachen, die sein Verständnis dessen abstecken. Diese finden sich vor allem in den Werken *Ordnung der Dinge* und *Archäologie des Wissens* (vgl. Kammler et al. 2008, 234)⁷.

Im *Foucault-Handbuch* erklären die Autoren seinen Diskursbegriff anhand von drei unterschiedlichen Bedeutungen: Erstens stehe Diskurs für das „allgemeine [] Ge-

⁷ Jäger bezieht sich in seiner Darstellung von Foucaults Diskurstheorie hauptsächlich auf das Foucault-Handbuch von Kammler et al., durch welches die Foucault Rezeption von Jäger geprägt ist. Die folgende Darstellung von Foucaults Diskursbegriff ist demnach das Jägersche Verständnis von diesem.

biet aller Aussagen“ (Foucault, zit n. Kammler et al. 2008, 234) womit es *den* Diskurs als Singular gibt, hier sind alle Einzeldiskurse in einem Gesamtdiskurs zusammengefasst. Zweitens meint er aber auch eine „individualisierbare Gruppe von Aussagen“ (Foucault zit n. ebd.), in diesem Fall handelt es sich um einen spezifischen Diskurs neben und im Kontext anderer Diskurse, diese können miteinander verschränkt sein, so wird beispielsweise die „Kopftuchdebatte“ im Frauen- und im Einwandererdiskurs verhandelt. Drittens versteht Foucault unter Diskurs eine „regulierte Praxis“ (Foucault, zit n. ebd.), die Aussagen hervorbringt, die wiederum den Diskurs konstituieren. Denn hier handelt es sich um einen reziproken Prozess, bei dem die Gegenstände des Sprechens, Handelns, Denkens und Schreibens gleichzeitig systematisch produziert werden. Auf die dritte Ebene wird in der vorliegenden Diskursanalyse fokussiert. Im Mittelpunkt steht also die Analyse der Aussagen. Jeder Diskurs hat seine eigenen, spezifischen Regularien, die bestimmen, was gesagt und gedacht werden kann und somit auch was als wahr und was als falsch gilt (vgl. Kammler et al. 2008, 234). Zu betonen ist, dass für Foucault Diskurse immer auch mit Macht verbunden sind. Doch ist Macht nicht als zentralistisch anzusehen, sondern als zirkulierende Kraft, die „von überall kommt“ (Foucault 1977, 114), die bildet und formt:

„Die Machtbeziehungen verhalten sich zu anderen Typen von Verhältnissen (ökonomischen Prozessen, Erkenntnisrelationen, sexuellen Beziehungen) nicht als etwas Äußeres, sondern sind ihnen immanent. Sie sind einerseits die unmittelbaren Auswirkungen von Teilungen, Ungleichheiten und Ungleichgewichten, die in jenen Verhältnissen zustande kommen, und andererseits sind sie die inneren Bedingungen jener Differenzierungen. Die Machtbeziehungen bilden nicht den Überbau, der nur eine hemmende oder aufrechterhaltende Rolle spielt – wo sie eine Rolle spielen, wirken sie unmittelbar“ (Foucault 1977, 115)

Schließlich sieht Foucault in der Diskursanalyse die Möglichkeit zur Intervention bzw. sogar zum Widerstand gegen den (jeweiligen) Diskurs (vgl. Foucault 1977, 117).

Den subjektgenerierenden Charakter des Diskurses findet man auch in der Definition von Diskurs in Jägers Kritischer Diskursanalyse: Der Diskurs wird von ihm definiert als ein

„rhyzomartig verzweigter mäandernder ‚Fluss von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit‘, der durchaus auch einmal rückwärts fließen [...] kann, und er schafft die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften, die sich entsprechend als außerordentlich vielgestaltig erweisen“ (Jäger/Jäger 2007, 23).

Jäger verwendet an mehreren Stellen die Metapher des Flusses für den Diskurs, an deren Stelle Foucault meist das Bild des Netzes verwendet hat. In beiden Fällen ist der entscheidende und gemeinsame Faktor, dass das Wissen und damit die Macht über Verzweigungen in alle Richtungen fließen kann.

Jäger bezieht sich wiederholt auf die Diskurstheorie Foucaults (vgl. Jäger 2012, 7, 11, 19, 78 und Jäger 2010, 8, 21, u.v.m.). Er übernimmt für seine Diskurstheorie auch Foucaults Standpunkt, dass Macht immer mit Wissen verbunden sei und somit Diskurse als Träger von Wissen Macht ausüben (vgl. Jäger 2012, 38). Für die KDA sind diese Macht-Wissens-Komplexe essentiell, mittels der Analyse sollen jene offengelegt und somit der Kritik preisgegeben werden.

Diskurse haben eine große Wirkmacht, laut Jäger determinieren sie Realität, indem die Subjekte im diskursiv-gesellschaftlichen Kontext die Wirklichkeit verändern (ebd., 35). Die Diskurse sind für sich jedoch eigene „Materialitäten sui ris“ (ebd., 33), sind also existent neben der Wirklichkeit und spiegeln diese nicht nur wider. Die Subjekte sind von Geburt an eingebettet in Diskurse und handeln in Diskursen, als Einzelne produzieren sie die Diskurse aber nicht. Jedoch wird die Wirklichkeit mittels Diskursen von ihnen gedeutet (ebd., 36). Auch bestimmen die Subjekte den Diskurs nicht, er wird zwar durch die Gesamtheit aller Subjekte produziert, ein bewusstes Steuern oder gar Definieren des Diskurses ist nicht möglich. Der Diskurs hat „seine eigene Strategie“ (ebd., 37), welche mithilfe der KDA aufgedeckt werden soll.

Als besonders essentielle Punkte in der Analyse von Diskursen gelten bei Jäger der Normalismus und die Kollektivsymbolik, sie sind diskurtragende Kategorien, sie bestimmen die Wirkung des Diskurses.

Normalismus

Jäger übernimmt diesen Begriff von Link, der sich wiederum auf Foucault bezieht (vgl. Link 2006, 116-127). Hierunter wird „ein spezifisch modernes und nur mo-

deres kulturelles Regime verstanden [...], das – gestützt auf kontinuierliche und flächendeckende Verdattung sowie auf statistisch gesteuerte Umverteilung – routinemäßig Normalitäten produziert und reproduziert“ (ebd., Vorwort). Demnach ist Normalismus ein vorherrschender (westlicher)⁸ Kulturtyp, der – im Gegensatz zu Normativität – Normalitäten anstrebt, die jedoch post-existent sind. Die Normalität kann erst im Nachhinein durch die Erkennung eines Durchschnitts generiert werden (vgl. Jäger 2010, 88), während Normativität eine Norm vorgibt, die nicht der Mehrheit entsprechen muss. Die Normalisierung – also das Normalmachen, das (Re-) Produzieren von Normalität –, die Strategie des Normalismus, dient also zur „Regulierung/Stabilisierung des ‚konstitutiven Chaos‘ der Moderne“ (Link 2006, 323). Link unterscheidet hier zwei Normalisierungsstrategien (auf die sich auch Jäger stützt), die protonormalistische und die flexibel-normalistische, bei denen jeweils Denormalisierung abgewendet werden soll. Bei der protonormalistischen Strategie geschieht dies über möglichst stabile und fixierte Normalitätsgrenzen, während bei der flexibel-normalistischen Strategie recht breite Toleranzgrenzen zugelassen werden, sodass nicht vorhersehbare Dynamiken eine Anpassung ermöglichen (vgl. Jäger 2012, 88f und Link 2006, 53ff). Für die Diskursanalyse ist das Konzept des Normalismus deshalb fruchtbar, da er jegliche diskursiven Verfahren, Dispositive, Instanzen und Institutionen umfasst, durch die Normalitäten produziert werden (vgl. Jäger 2010, 87). Ein solches „Instrument[e] der Durchsetzung“ (Jäger 2012, 55) ist im Besonderen die Kollektivsymbolik. Auch statistische Daten, Grafiken und Tabellen dienen als Normalisierungsstrategie.

Kollektivsymbolik

Auch diesen Begriff übernimmt Jäger von Link, welcher hierunter „die Gesamtheit der sogenannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien“ (Jäger 2012, 55) versteht. Es handelt sich also um Aussagen, die symbolisch codiert sind, jedoch auf eine Art und Weise, durch die sie für die RezipientInnen fassbar sind. Das gilt allerdings nur in einem bestimmten kulturellen Zusammenhang, wo die Kolle-

⁸ Jäger schreibt, dass sich der Normalismus als Regulationsmacht seit etwa 1800 als „Antwort auf die Herausforderungen moderner Dynamiken“ (Jäger 2010, 88) herausgebildet hat

tivsymbole verbreitet und bekannt sind, nämlich kollektiv gelernt, angewendet und verstanden werden (vgl. Jäger 2012, 59). Sie dienen zur Herstellung von Normalität, bzw. von Abweichung, so stellt die bekannte Metapher ‚Das Boot ist voll‘ das Boot als das Innen, das Positive dar, während diejenigen die ‚hinein‘ wollen - das Außen - , das Positive, die Sicherheit gefährden (vgl. Lutz o. J.). Mit den Kollektivsymbolen werden Wertungen in den Diskurs mitgetragen und haben entsprechende Auswirkungen auf ihn und die Gesellschaft, vor allem definieren sie Außen und Innen, FreundIn und FeindIn, normal und abnormal, zugehörig und fremd. In der Analyse geht es darum diese Kollektivsymbole auszumachen und deren Wirkungsmacht als zum Beispiel „Führen ins Bewusstsein“ (Jäger 2012, 105) – z.B. Berichterstattung mit nachhaltiger Wirkung - zu deuten.

Normalismus und Kollektivsymbolik tragen also den Diskurs, welcher ohne sie zusammenbräche. Diese Kategorien werden vor allem angewendet in (Zeitung-)Artikeln, bzw. im Mediendiskurs, welche üblicherweise mittels der KDA analysiert werden. Die Textsorte Methodenbuch liefert dagegen diese Merkmale in viel geringerem Ausmaß, die vor allem in Zeitungsartikeln zu finden sind, wie ersichtlich wird in der Diskursanalyse zur BILD-Zeitung von Jäger und Jäger „Die BILD-Zeitung als Großregulator. Die Berichterstattung über Einwanderung und Flucht und die Fahndung der RAF im Frühjahr 1993 und ihre normalisierenden Effekte“ (Jäger/Jäger 2007, 73-93). In den Artikeln der BILD-Zeitung wird mit Begriffen wie „Asylantenflut“, „Festung“, „Rettungsanker“, „Hafen“ und „Asyl-Schlacht“ (ebd.) eine klassische und offensichtliche Kollektivsymbolik bemüht, die in diesem Ausmaß nicht in den in dieser Arbeit analysierten Büchern zu finden ist.

Der Diskurs besteht, agiert und setzt sich zusammen aus unterschiedlichen Aspekten, die es zu analysieren gilt. Die wichtigsten Begriffe sollen hier kurz erklärt werden.

Diskursebene

Die Diskursebene, ist der soziale Ort, von dem aus gesprochen wird. Die diskursiven Ebenen können sich jedoch miteinander verschränken und aufeinander beziehen. So wird bei dem Beispiel der Kopftuchdebatte das Thema auf der Ebene des Alltags- als auch des Mediendiskurses verhandelt.

Diskursstrang

Diskursstränge sind „thematisch einheitliche Diskursverläufe“ (Jäger/Jäger 2007, 25), die sich durch homogene Aussagen ausmachen lassen und bilden sich durch die eingeschränkte Menge aller Diskursfragmente gleichen Themas. Im Fall der Kopftuchdebatte sind die zwei Diskursstränge Frauen- und Einwandererdiskurs verschränkt.

Diskursfragment

Mit Diskursfragment wird eine Textsequenz bezeichnet, die ein spezifisches Thema behandelt. So ist beispielsweise ein Artikel über das Kopftuch ein Diskursfragment, welches sich mit mehreren Artikeln über dieses Thema zu einem Diskursstrang verbindet. In ihnen werden die getätigten Aussagen bestimmt.

Aussagen

Aussagen sind „homogene Inhalte“, nicht die einzelnen Sätze sondern „der inhaltlich gemeinsame Nenner, der aus Sätzen und Texten gezogen werden kann“ (Jäger zit. n. Jäger 2010, 28). Im Diskurs über das Kopftuch wären mögliche Aussagen beispielsweise: das Kopftuch stehe für die Unterdrückung der Frau oder ein Verbot schüre Anti-Islamismus.

Diskursposition

Unter der Diskursposition wird „ein spezifischer politischer Standort einer Person oder eines Mediums“ (Jäger/Jäger 2007, 28) verstanden, in der Kopftuchdebatte kann unter anderem von einer rassistischen und/oder von einer feministischen Diskursposition aus gesprochen werden. Auch diese ist in einer Diskursanalyse zu ermitteln.

6.2 Kritische Diskursanalyse nach Jäger

Bezugnehmend auf Foucault sieht auch Jäger seinen Ansatz einer Diskursanalyse nur als „Skizze“, als „Werkzeugkiste“ (Jäger 2012, 19), welcher jedoch Grundlagen schaffen und ein praktikables Verfahren für eine empirische Analyse bereitstellen soll. Im Gegensatz zu Foucault stellt er einen recht detailreichen Verfahrensablauf bereit. Eine weitere Abgrenzung oder besser Erweiterung zu Foucaults Dis-

kursanalyse ist laut Jäger die Anwendbarkeit auf jegliche Arten von Diskursen, nicht ausschließlich wissenschaftliche Diskurse (vgl. Jäger 2010, 8).

Zu Beginn seiner theoretischen Positionierung grenzt Jäger seinen Ansatz zudem von anderen Ansätzen mit diskurstheoretischem Anspruch ab, wie beispielsweise denen von Konrad Ehlich, Norman Fairclough oder Ruth Wodak (vgl. Jäger 2012, 19ff) und betont abermals seinen starken Foucault-Bezug, den einige der erwähnten Ansätze nicht beanspruchen. Als substanziell in der KDA gilt der kritische Anspruch. Es soll nicht nur beschrieben und dargestellt, sondern das Analyzierte einer Kritik unterzogen werden. Jedoch sieht Jäger in jeglicher Wissenschaft, im Speziellen in jeglicher empirischen Analyse, das Potenzial, wenn nicht gar die Notwendigkeit, einer kritischen Herangehensweise. Denn die gedeutete Wirklichkeit und im Weiteren seine eigene Position als AnalytikerIn zu reflektieren „hat Leitlinie aller Wissenschaft (und nicht nur der Wissenschaft) zu sein“ (Jäger 2012, 10). Die Analyse soll nach Jäger aufzeigen, was in der jeweiligen Zeit, der Gesellschaft, spezifischer in dem jeweiligen Diskurs sagbar und denkbar ist, was als wahr gilt. Damit ist Wissenschaft auch immer politisch, denn sie kann nie den Anspruch auf immer gültige Wahrheit erheben, sie deutet und urteilt. Der Anspruch der KDA ist es,

„ethische Maßstäbe an die gefundenen diskursiven Tatsachen anzulegen, die jedoch nicht als absolute Wahrheiten an die Diskurse herangetragen werden, also ihre Kritik/Haltung von außerhalb des diskursiven Gewimmels an dieses anlegt, sondern sich an den diskursiven Kämpfen selbst beteiligt und dabei ihre Position zur Diskussion stellt“ (Jäger 2012, 12).

Die erforderliche Haltung mit der eine Kritische Diskursanalyse vorgenommen werden kann, ist also das Anerkennen, dass es keine objektive Wahrheit gibt, dass das Sagbare begrenzt ist und Diskurse eigene Wirklichkeiten darstellen. Ebenso muss bewusst sein, dass die Position, von der aus Kritik geübt wird, immer innerhalb von Diskursen steht (vgl. Jäger 2010, 20f). Das Konzept der KDA will und soll aktuelle als auch historische Diskurse analysieren, hinterfragen und Vorschläge zur Behebung oder Vermeidung möglicher Missstände bieten.

Um ein gutes Verständnis des Diskurses zu erlangen, muss laut Jäger anerkannt werden, dass jeder Diskurs eine Vergangenheit, eine Gegenwart und eine Zukunft hat. Die Zukunft kann prognostiziert werden und mit Hilfe der Kritik kann der Dis-

kurs aufgebrochen oder irritiert werden, was mitunter Anspruch der KDA ist. Mit Jäger ausgedrückt, heißt das „Kritik hat immer auch ein utopisches Potential, indem sie einem analytisch ermittelten Zustand Alternativen gegenüberstellt“ (Jäger 2012, 157).

Jäger liefert in seinem Werk *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (2012) einerseits einen groben Überblick über den Ablauf der Analyse und beschreibt anschließend die genauen Analyseschritte im Detail. An diesem Vorschlag des Ablaufs orientiert sich auch diese Arbeit.

6.3 Umsetzung der Kritischen Diskursanalyse in dieser Arbeit

Die Vergangenheit des Diskurses wurde im Rahmen dieser Arbeit versucht zu beleuchten, indem zumindest ansatzweise der sexualpädagogische Diskurs der letzten ca. 200 Jahre beschrieben wurde, auch wenn hier keinerlei Anspruch einer diskursanalytischen Herangehensweise gestellt wird. Es wurden lediglich diskursive Elemente im Rahmen der Darlegung der geschichtlichen Entwicklung der Sexualpädagogik miteinbezogen. Dadurch ist es leichter den aktuelleren (seit den 1980ern) sexualpädagogischen Diskurs und die Diskursfragmente, die in dieser Arbeit analysiert werden, einzuordnen.

Zu Beginn einer Kritischen Diskursanalyse erfolgt die Bestimmung der Materialgrundlage. Im Rahmen einer umfassenden und damit erschöpfenden Diskursanalyse muss diese Bestimmung und anschließende Begründung mithilfe einer umfassenden Betrachtung des „diskursiven Gewimmels“ (Jäger 2012, 8) und daraus folgenden Auswahl einiger Texte zur Analyse erfolgen. Da die Materialgrundlage dieser Arbeit mit den drei Methodenbüchern bereits stattgefunden hat, kann die Begründung nicht anhand des Diskurses geschehen, sondern anhand anderer Argumente, „neben ganz pragmatischen Begründungen (Zeit und Geld) sind es vor allem sinnvolle inhaltliche Begründungen, Verweise auf die allgemeine Forschungssituation, in der man sich verortet etc.“ (Jäger 2012, 132). Schon Foucault und auch Jäger stellten fest, dass der gesamte Diskurs nie ganz zu erfassen ist, eine Eingrenzung und Reduktion muss also stattfinden, der Anspruch einer vollständigen Erfassung muss aber trotzdem vorhanden sein. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Anspruch jedoch nicht erhoben, was unter anderem der Grund dafür ist, dass hier

nicht von einer Diskursanalyse im üblichen Sinne gesprochen werden kann, sondern von einer diskursanalytischen Herangehensweise. Nun folgt nach der KDA die Strukturanalyse mittels dieser die Hauptaussagen des Diskursstrangs ermittelt werden und die typischen Artikel, bzw. Texte oder Textsequenzen für die Feinanalyse ausgewählt werden. In der Strukturanalyse sollen die Themen und Unterthemen des jeweiligen Diskursstranges in ihrer ganzen Breite und Dichte erfasst werden, dies erfolgt vor allem über die Ermittlung der Aussagen zu sexueller Orientierung und Heteronormativität, die sich in den Methodenbüchern finden lassen. Der Diskursstrang beinhaltet die Gesamtheit aller ausgewählten Diskursfragmente, welche im Falle dieser Arbeit also die drei Methodenbücher sind. Üblicherweise handelt es sich hier um die „Menge aller Diskursfragmente *gleichen Themas*“ (Jäger 2010, 45, Herv. C.B.). Da im Gegensatz zu ausgewählten Zeitungsartikeln in den Methodenbüchern jedoch verschiedene Themen vorkommen, werden in diesem Fall alle Diskursfragmente – ungeachtet ihres fokussierten Themas - analysiert und nur nach Aussagen zum Thema der Arbeit hin untersucht. Hier soll also ein Überblick über den Diskursstrang entstehen. Vor allem über die enthaltenen Wirkungsmittel, wie Kollektivsymboliken und Normalismen, kann die Wirkung des Diskurses ermittelt werden (vgl. Jäger 2012, 90ff und Jäger 2010, 115).

Im Rahmen der Strukturanalyse wird, um die Aussagen des Diskursstranges zu erfassen, eine Tabelle angelegt, mittels der ein erster Überblick über Textoberfläche, sprachlich-rhetorische Mittel sowie inhaltlich-ideologische Aussagen geschaffen wird. Es sollen Häufungen von Aussagen ermittelt werden, dies stellt die quantitative Seite der Analyse dar, hierdurch kann die Gewichtsverteilung innerhalb des Diskurses herausgestellt werden. Im Falle dieser Arbeit wird sich auf Aussagen in Bezug auf Homosexualität, verschiedene Begehrensformen und heteronormative Aussagen konzentriert. Es werden Kategorien ermittelt, die neben den global gültigen Fragen, wie nach der Textsorte, Untertitel, Bebilderung etc. den inhaltlichen Fokus abfragen, wie z.B. nach dem begrifflichen Auftauchen von „schwul“, „lesbisch“ etc. als auch der Darstellung von Beispielen, in denen die sexuelle Orientierung deutlich wird. Jedes Textfragment wird in die Tabelle eingefügt und nach dem Auftauchen ebenjener Aussagen sowie Normalismen und Kollektivsymbolik untersucht. Anhand einer Zusammenfassung der strukturanalytischen Ergebnisse werden die drei Methodenbücher einzeln dargestellt und jeweils die Aussagen des

gesamten Werkes beleuchtet. In die Strukturanalyse fließt auch die Frage nach dem diskursiven Kontext des Diskursfragments ein, hiermit ist die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft des Diskursstranges gemeint, sowie mögliche Verschränkungen mit anderen Diskurssträngen und sein Auftreten auf anderen Diskursebenen (wie z.B. im Alltagsdiskurs) (vgl. Jäger 2010, 42 und Jäger 2012, 109)

Nachdem der gesamte Diskursstrang analysiert wurde, folgt die Auswahl „ein oder mehrerer typischer Artikel“ (Jäger 2012, 97) - in dem vorliegenden Fall handelt es sich um Textsequenzen bzw. Ausschnitte aus dem Werk - anhand der Strukturanalyse für die folgende Feinanalyse.

Für die Feinanalyse ist eine Anpassung der Untersuchungsaspekte an den jeweiligen Diskursstrang, das Thema und das Diskursfragment von Nöten. Jäger bietet hier (vgl. Jäger 2012, 98-111) einen Leitfaden, an dem sich orientiert werden kann, welcher aber entsprechend ausgeweitet werden kann. Ebenso können bestimmte Fragestellungen ausgelassen werden, deren Relevanz aufgrund des Materials nicht gegeben ist. Üblicherweise wird erst in der Feinanalyse der institutionelle Rahmen, „z.B. Art und Charakter des Mediums, unmittelbarer Kontext, Autor, Wissensquellen etc.“ (Jäger 2010, 56) beleuchtet, im Falle dieser Arbeit, ist der institutionelle Rahmen jedoch für die drei Werke jeweils gleich und muss nicht für jeden Textausschnitt neu ermittelt werden. Aus diesem Grund fließt dies bereits in die Strukturanalyse ein.

Zu analysieren sind aber, abgesehen vom institutionellen Kontext, auch die Text-Oberfläche, die sprachlich-rhetorischen Mittel und die inhaltlich-ideologischen Aussagen im Detail, wodurch die Wirkung des Diskurses eingeschätzt werden kann (dazu genauer in Kap. 8).

Zum Abschluss folgt dann die Gesamtanalyse, bei der Struktur- und Feinanalyse zusammengebracht werden. Wichtig ist während des gesamten Analyseprozesses, also auch gleich zu Beginn während des erstmaligen Lesens der Textteile, Notizen anzulegen. Auch gefühlt „spekulative“ Einfälle können für das Gesamtbild des Diskursfragments fruchtbar sein.

Anschließend an die zusammenfassende Gesamtanalyse soll nun die Kritik folgen, die zwar die ganze Analysearbeit durchziehen soll, jedoch abschließend verdichtet formuliert und „durch grundsätzlich ethische Überlegungen erweitert wird“ (Jäger 2012, 91). Gemeint ist damit, das Analysieren, das Aufdecken von Strukturen in den Dienst der Verbesserung menschlicher Verhältnisse zu stellen und demokratische Einsichten zu fördern (vgl. ebd., 152). Hier liegt der Fokus vor allem auf dem Aufbrechen hegemonialer Diskurse. Damit erhebt die KDA einen doch recht singulären Anspruch im wissenschaftlichen Rahmen und fordert einen Paradigmenwechsel in den Natur- als auch Geistes- und Sozialwissenschaften ein, weg von logisch-kausalanalytischen Antworten hin zu moralisch/ethischen Fragestellungen. Jäger bringt diese Fragestellungen auf eine fokussierte Grundfrage:

„Ist das, was getan wird/bzw. ‚geschieht‘, sind die eingefahrenen Normen und Normalitäten und jeweils gültigen Wahrheiten in den jeweiligen Gesellschaften, der Existenz, des Daseins und der Würde der Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht?“ (Jäger 2012, 153).

Bezogen auf diese Arbeit wird also eine kritische Betrachtungsweise der Normen und Normalisierungsstrategien in Bezug auf sexuelles Begehren gelegt, und zwar so, wie sie in dem vorliegenden Diskursfragment vorkommen und auch produziert werden.

Nicht aus dem Blick zu verlieren ist allerdings dabei die eigene Position, bzw. die Verstrickung in den oder mehrere Diskurse. Diese Positionierung und der Blickwinkel auf den Diskurs wurden in der Einleitung ausgewiesen. Als WissenschaftlerIn lässt man sich auf die „diskursiven Kämpfe“ (Jäger 2012, 145) im Spezialdiskurs, als auch im politischen Diskurs oder in welche Diskurse man sonst noch verstrickt ist, ein.

7 Strukturanalyse des Diskurstrangs

In den Strukturanalysen sollen die Themen und Unternehmen des Diskurstranges erfasst werden. Aufgrund der großen Materialmenge (371, 352 und 234 Seiten) und der Fokussierung auf die Fragestellung der Arbeit, wird sich jedoch auf die Themen ‚sexuelle Orientierung‘ und ‚Heteronormativität‘ und die jeweiligen Aussagen dazu konzentriert. Da es sich hier zudem um eine diachrone Analyse handelt, bei der drei Werke über einen Zeitraum von insgesamt 29 Jahren betrachtet und verglichen werden, und die Diskursfragmente einerseits die Textsequenzen und andererseits die Werke sind, gibt es jeweils eine Strukturanalyse zu jedem Werk und nicht eine für alle Diskursfragmente zusammen.

Hier soll ein Überblick über das Diskursfragment – das jeweilige Methodenbuch – gegeben werden und mithilfe der Ermittlung der Inhalte und Häufungen von Aussagen erste Interpretationen abgegeben werden. Da es sich bei den Diskursfragmenten um gesamte Bücher handelt, werden Elemente, die üblicherweise erst in der Feinanalyse ermittelt werden, bereits in der Strukturanalyse erfasst. Denn im Gegensatz zu verschiedenen Zeitungsartikeln, handelt es sich hier bei einem Buch um den selben institutionellen Kontext, die selbe Diskursebene, AutorInnen, Zielgruppe, etc.

Zunächst werden also den Diskurs bestimmende Einordnungen vorgenommen, indem jeweils im ersten Punkt der institutionelle Kontext, die Diskursebene und die Zielsetzung des Diskursfragments bestimmt werden. Im Weiteren werden die Diskursposition und der diskursive Kontext sowie anschließend die Zielgruppe und die AutorInnen eingeschätzt. Schließlich werden die Aussagen, die im Buch ausgemacht wurden, untergliedert zu Themen, analysiert. Diese Untergliederung in Themenblöcke ist in den drei Strukturanalysen nicht ident, da die Foki in den drei Büchern unterschiedlich gesetzt wurden. So besteht beispielsweise bei Fricke et al. 1983 noch kein Unterpunkt zu „Vielfalt“, da dieses Konzept hier noch nicht auftaucht, während es bei Tuidier et al. 2012 den Angelpunkt darstellt und entsprechend im so betitelten Unterpunkt abgehandelt wird.

Die Erfassung aller Textsequenzen in Form einer Tabelle, die unter anderem die Kategorien ‚Untertitel‘, ‚Bebilderung‘, ‚Kollektivsymbolik‘ u.v.m. enthält und die Analyse dessen, ermöglicht eine Auswahl von Textsequenzen, die typisch für das Werk sind. Diese werden im Anschluss in Kapitel 8 in Form von Feinanalysen präsentiert.

7.1 Strukturanalyse von Fricke et al. 1983

Fricke, Senta / Klotz, Michael / Paulich, Peter (1983): *Sexualerziehung? Handbuch für die pädagogische Gruppenarbeit, für Berater und Eltern*. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg

7.1.1 Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung

Das chronologisch erste Werk der Diskursanalyse *Sexualerziehung? Ein Handbuch für die pädagogische Gruppenarbeit, für Berater und Eltern* von 1983 erschienen im Rowohlt Verlag, ist eine vollständig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage des Werkes *Sexualerziehung in der Praxis. Ein Handbuch für Pädagogen, Berater und andere* von 1980, welche noch im Bund-Verlag erschien. Während die Erstausgabe noch einen orangen Buchumschlag ohne bildliche Elemente besaß, zeigt der Buchumschlag der zweiten Auflage vor ebenso orangem Hintergrund ein Foto von männlichen Jugendlichen, die teils auf einem Moped sitzen, teils um es herum stehen. Das Moped steht für männliche jugendliche Mobilität und Identifizierung. Ein weiteres Element auf dem Buchumschlag ist die Anmerkung: „Aus der Arbeit der PRO FAMILIA – Deutsche Gesellschaft für Sexualberatung und Familienplanung e.V.“, hiermit sind auf dem Buchumschlag bereits zwei essentielle Aspekte des Werkes prominent erkennbar. Einerseits die Fokussierung auf männliche Jugendliche, andererseits der institutionelle Hintergrund des Buches durch die Pro Familia e.V. Die Pro Familia e.V. ist eine deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung, sie wurde 1952 gegründet und hat mit 180 Beratungsstellen das größte Beratungsnetz in der BRD.

Das Buch hat eine von den späteren Werken stark abweichende Gliederung, es beginnt mit einem Vorwort von Helmut Kentler und Vorbemerkungen von den AutorInnen, der anschließende Hauptteil ist jedoch nicht sehr übersichtlich aufgebaut. Er ist gegliedert in die Teile I bis IV (Inhaltsverzeichnis siehe Anhang). In Teil I

„Wie frei hat die sexuelle Liberalisierung gemacht?“ wird auf die Situation der Jugendlichen und die Jugendsexualität eingegangen sowie die „sexuelle Liberalisierung“ in ihren von den AutorInnen als negativ als auch positiv beurteilten Auswirkungen betrachtet. Teil II „Zentrale Themenbereiche zur Sexualerziehung behandelt in den Überkapiteln „Sexuelle Reaktion“, „Empfängnisverhütung“, „(Ungewollte) Schwangerschaft“ und „Glossar zu weiteren Themenbereichen“ verschiedene sexualpädagogische Themen. Hier werden Methoden, bzw. methodische Anregungen in den Fließtext eingefügt und vorgeschlagen, wie man die jeweiligen Themen mit den Jugendlichen bearbeiten kann. Anschließend in Teil III „Methodische Überlegungen zur sexualpädagogischen Gruppenarbeit“ werden Anregungen und Handlungsanweisungen zur Umsetzung in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen gegeben, es wird beschrieben, auf was geachtet werden muss und auf die Rolle des „Gruppenleiters“, wie es bei Fricke et al. 1983 heißt, eingegangen. Auch hier finden sich vereinzelt sexualpädagogische Methoden. In Teil IV, dem „Anhang“, wird genauer die Arbeit des Modellprojekts und der Pro Familia e.V. erklärt sowie eine Literaturlauswahl und Medienliste vorgestellt.

Das Werk bezeichnet sich selbst als Handbuch, bzw. Arbeitsbuch und möchte Anregungen zur Gruppenarbeit geben sowie Methoden vorstellen (vgl. Fricke et al. 1983, 13). Mit den insgesamt 33 Methoden, die vorgestellt werden, befinden sich jedoch relativ wenige Methoden im Buch (zum Vergleich: es befinden sich 163 Methoden in Sielert et al. 1993 und 67 in Tuider et al. 2012). Zudem sind die Methoden in den meisten Fällen nicht detailliert ausgearbeitet, sondern lediglich kurze Anregungen ohne jegliche Beschreibungen der Durchführung, wie dieses Beispiel zeigt unter der Überschrift „Vorschläge für die Gruppenarbeit: Aufhänger / Einstiegsmöglichkeiten“:

„Was sich natürlich immer anbietet [...], sind konkrete Anlässe aus dem Jugendtreffpunkt, die allen (!) bekannt sind (z.B. ein Mädchen hat Angst, schwanger zu sein/ist schwanger/hat einen Abbruch durchführen lassen) oder das Aufgreifen von Fragen Jugendlicher (Wie sicher ist eigentlich Patentex? Kann man von Petting schwanger werden o.ä.)“ (Fricke et al. 1983, 189)

Dies ist bereits die gesamte Information zu dieser Methode, nur wenige Methoden werden etwas genauer in ihrer Durchführung beschrieben und Anregungen gege-

ben, was zu beachten ist. Vielmehr wird im Werk auf generelle Punkte verwiesen, auf die in gruppenpädagogischer Arbeit geachtet werden muss, an welche Themen beispielsweise sensibel heranzugehen ist oder welche Werte vermittelt werden sollen. Einen großen Teil nehmen auch die sachlichen Informationen zu klassischen Aufklärungsthemen, wie Verhütung und Schwangerschaft ein.

Die Struktur des Werkes ist wie bereits erwähnt als sehr unübersichtlich zu bezeichnen. Die methodischen Anregungen in Fricke et al. 1983 sind über das gesamte Werk verteilt im Fließtext eingefügt und somit einerseits nicht leicht zu finden, sucht man beispielsweise nach einer bestimmten (oder überhaupt einer) Methode, andererseits sind Angaben zur Durchführung in sehr unterschiedlichem Maße vorhanden, so dass zu manchen Methoden gar keine Erklärung gegeben wird.

Die Einordnung der Diskursebene ergibt sich aus dem Zusammenkommen der AutorInnenchaft (siehe dazu auch weiter unten), der institutionellen Einbettung in die Arbeit der Pro Familia e.V., der Thematik des Buches und dem Aufweisen von (wenn auch wenigen) methodischen Anregungen und kann den sexualpädagogischen Methodenbüchern zugeordnet werden, verschränkt sich aber stark mit der Sozialpädagogik. Da sich erstens die Sexualpädagogik als Disziplin zu dieser Zeit erst in der Entwicklung befand (siehe Kap. 2) und zweitens, da der Hintergrund des Buches (der Erfahrungshintergrund der AutorInnen) und der thematische Fokus bei der außerschulischen Jugendarbeit liegen.

7.1.2 Zielgruppe und AutorInnen

Die Zielgruppe der AutorInnen ist recht weit gefasst, es sollen alle angesprochen werden, die „Sexualerziehung im weitesten Sinne“ (Fricke et al. 1983, 13) betreiben wollen, alle, „die pädagogisch wirken, ohne daß sie dafür in besonderer Weise ausgebildet worden wären, ohne daß es ihr Beruf wär“ (Fricke et al. 1983, 370). Die AutorInnen selbst haben allesamt berufliche Erfahrungen in der außerschulischen Jugendarbeit, so vor allem durch das Modellprojekt der Pro Familia e.V., welches der Anlass für das Handbuch war⁹. Entsprechend wird hier zum Großteil auf die Umstände und Bedingungen in der offenen Jugendarbeit eingegangen. Ein

⁹ MitarbeiterInnen der Pro Familia sind in Jugendgruppen gegangen, um dort sexualpädagogische „Gruppentreffen“ (Fricke et al. 1983, 322) zu veranstalten

ExpertInnenstatus wird durch die Eigenangaben zur AutorInnenschaft (vgl. Fricke et al. 1983, 371) und die Beschreibung des Erfahrungshorizonts auf der einen Seite impliziert, auf der anderen Seite stellen sie keinen allgemeinen Gültigkeitsanspruch, indem sie vor allem auf die zu ihrer Jugendzeit nicht vorhandene sexualpädagogische Aufklärung verweisen:

„Wir, Nichtmehr-Jugendlichen, haben nicht so viel Gesichertes und zugleich Bewährtes weiterzugeben. Die Erfahrungsmöglichkeiten, die heute Jugendlichen offenstehen, haben die meisten aus der heutigen Erwachsenengeneration nicht gehabt! [...] Ganz sicher sind wir weit davon entfernt, absolut gültige, inhaltlich festgefügte Ziele weiterzugeben“ (Fricke et al. 1983, 15)

7.1.3 Diskursposition und diskursiver Kontext

Der institutionelle Hintergrund des Buches, das Projekt der Pro Familia e.V. und deren starke Einbindung in das Buch (im Anhang des Buches wird in einigen Unterkapiteln noch mal sehr genau auf das Modellprojekt und den Verein Pro Familia eingegangen, vgl. Fricke et al. 1983, 320-337) sowie die Tatsache, dass alle drei AutorInnen bei Pro Familia angestellt waren, müssen als entscheidende Faktoren in Bezug auf die Diskursposition, von der aus gesprochen wird, angesehen werden. Laut Eigenaussage sehen die AutorInnen ihre Arbeit als „emanzipatorisch“ (Fricke et al. 1983, 290) an, das Faktum, dass Helmut Kentler (als populärer Vertreter der emanzipatorischen Sexualpädagogik) das Vorwort verfasst hat, untermauert diese Position. Die Diskursposition, von der aus gesprochen wird, kann also als Position der „emanzipatorischen Sexualpädagogik“ ausgemacht werden.

An weiteren Stellen wird der „sexuelle[n] Liberalisierung“ (Fricke et al. 1983, 27) zwar das Schaffen von neuen Freiräumen zugesprochen, das führte allerdings zu neuen Normen: „Mag früher das Tabuproblem im Vordergrund gestanden haben, so ist es heute das Normproblem“ (Fricke et al. 1983, 26). Die „Sexuelle Revolution“, die noch nicht allzu lange zurück liegt bei Erscheinen des Buches, wird von den AutorInnen also nicht nur positiv bewertet. Laut Herrath blieb der Grundton auch nach 1969 „sexual-repressiv, heteronormativ, androzentristisch und moralisch wertend“ (Herrath 1998, 238ff). Die Unsicherheit und Scheu sexualpädagogische Arbeit in Schulen durchzuführen war auch bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidungen geschuldet (siehe auch Kapitel 2.4), sodass die außerschulische

Jugendarbeit zu dieser Zeit der einzige Rahmen war, in dem - ohne große Einschränkungen und Sorgen vor Restriktionen – sexualpädagogisch gearbeitet werden konnte. Das erklärt auch die starke Fokussierung von *Sexualerziehung?* von Fricke et al. 1983 auf die außerschulische Jugendarbeit und determiniert den diskursiven Kontext mit. Was sagbar ist zu einer Zeit, begrenzt auch die möglichen Aussagen und bestimmt somit den Diskurs mit.

Die noch nicht allzu ferne „sexuelle Revolution“ als diskursives Ereignis bestimmt im starken Ausmaß den diskursiven Kontext des Werkes von Fricke et al. mit. Hier soll, entsprechend der KDA, nur der unmittelbare Kontext, also „die Vergangenheit des Diskurstrangs und seine unmittelbare Umgebung“ (Jäger 2010, 42) betrachtet werden. In Kapitel 2 wurde bereits genauer auf die Vergangenheit des Diskurses eingegangen. Zu der unmittelbaren Umgebung gehören auch juristische Neuerungen, wie die Revision des § 218 StGB, die Schwangerschaftsabbrüche erleichterte; die Teilliberalisierung des §175 StGB, der zumindest für Männer über 18 Jahren Straffreiheit bei homosexuellen Handlungen verschaffte; ein neues Scheidungsrecht, welches Frauen eine stärkere Gleichbehandlung ermöglichen sollte, sowie der Kuppelei-Paragraph, der aufgehoben wurde, diese Novellierungen wurden selbst von den AutorInnen im Werk erwähnt (vgl. Fricke et al. 1983, 22). Somit gibt es rechtlich, politisch und medial sexuelle, bzw. sexualpolitische Themen, die im gesamtgesellschaftlichen Diskurs präsent sind und laut Fricke et al. auf der einen Seite eine „insgesamt stärkere[n] Sexualbejahung“ (ebd., 23) manifestieren und auf der anderen Seite durch Konsum, Konkurrenzdenken und Leistungsdruck eine „Neue Moral“ (ebd., 20) entwickeln lassen, die „sexuelle Normalitätsanforderungen“ stellt (ebd., 25).

Zeitlich liegt die Publikation noch vor der großen „AIDS-Welle“, die Mitte der 1980er einsetzte. Das zeigt sich darin, dass dieses Thema überhaupt nicht vor kommt, was in einem sexualpädagogischen Buch von heute kaum vorstellbar wäre. Auch werden Verhütungsmethoden für Geschlechtskrankheiten kaum erwähnt, Verhütung ist hier fast ausschließlich *Empfängnisverhütung*. Ein Nebensatz bei der ausführlichen Behandlung von Kondomen: „Ein positiver Nebeneffekt: Kondome schützen vor Geschlechtskrankheiten“ (Fricke et al. 1983, 111). Besonders auffällig ist die Bemerkung im Kapitel über Geschlechtskrankheiten selbst: „Hundertpro-

zeitig vorbeugen kann man nicht. Einen gewissen Schutz bietet die Verwendung von Kondomen bei (heterosexuellem) Geschlechtsverkehr“ (Fricke et al. 1983, 283), welche schon einen deutlichen Hinweis auf die heteronormative Ausrichtung des Buches gibt. Die Einklammerung von „heterosexuell“ kann zwar als Relativierung interpretiert werden, jedoch ist fraglich wieso diese Erwähnung für die AutorInnen überhaupt notwendig erscheint, die Wirkung dieser Bezeichnung ist: ist homosexueller Geschlechtsverkehr hier ausgeschlossen?

Obwohl Homosexualität thematisiert wird und auch Analverkehr unter männlichen Sexualpartnern vorkommt, impliziert dieser Satz, dass Kondome nur bei heterosexuellem Geschlechtsverkehr Schutz vor Geschlechtskrankheiten bieten. Das ist besonders beachtlich, bedenkt man die unzähligen Kondom-Kampagnen, die auf diese Zeit folgen sollten und (zumindest teil- und zeitweise) als primäre Zielgruppe schwule Männer im Blick hatten (siehe auch Strukturanalyse von Sielert et al. 1993). Dieser gesamtgesellschaftliche Diskurs – über HIV-Prävention – hatte zur Zeit der Publikation von *Sexualerziehung?* jedoch noch nicht begonnen.

7.1.4 Aussagen

Es werden nicht alle Aussagen, die in *Sexualerziehung?* vorkommen beleuchtet, sondern sich, der Fragestellung der Arbeit entsprechend, auf folgende konzentriert: Aussagen, die sich dem Themenkomplex Homosexualität und Heteronormativität zuordnen lassen sowie auch androzentrische Aussagen. Im Folgenden werden also Aussagen aller Diskursfragmente in *Sexualerziehung?* dargestellt, die sich über das gesamte Werk ziehen. In Kapitel 8.1 wird dann anhand der Feinanalyse genauer auf einzelne Aussagen exemplarisch eingegangen. Abgesehen von den Aussagen im Fokus, ist auffällig, dass das gesamte Werk sehr androzentrisch formuliert ist, weshalb darauf im Folgenden auch genauer eingegangen wird. Auch wenn es keinen direkten Bezug zu sexueller Orientierung hat, so ist Androzentrismus doch ein Aspekt von Heteronormativität.

Androzentrismus

Wie bereits erwähnt, befindet sich bereits auf dem Buchumschlag ein Bild mit nur männlichen Jugendlichen, was die Fokussierung auf dieses Klientel schon ankündigt. In den Formulierungen findet sich zudem fast ausschließlich das generische

Maskulinum. In dem Kapitel, wo die Geschlechtsteile erklärt werden, findet sich nur eine Zeichnung der männlichen Genitalien und nicht der weiblichen (vgl. Fricke et al. 1983, 73) und generell wird mit den Formulierungen auf das männliche Klientel fokussiert. All das stellt für Publikationen um 1983 keine Ausnahme dar, da allein Gender-Mainstreaming erst 1985 auf der UN-Weltfrauenkonferenz überhaupt erstmalig diskutiert wurde. Zudem erwähnen die AutorInnen, dass ihre Zielgruppe „überwiegend männlich“ ist (Fricke et al. 1983, 323). Auch in der „Studentenbewegung“ (sic), zu deren Generation die AutorInnen gehören, fand noch starke Unterdrückung der Frauen und ihrer Anliegen statt. Noch heutzutage nehmen hauptsächlich männliche Jugendliche offene Jugendarbeit in Anspruch, von einem starken Übergewicht an männlichen Jugendlichen in der Arbeit der AutorInnen kann also ausgegangen werden, auch wenn keine Zahlen genannt werden.

Zudem wird, wenn Homosexualität zum Thema wird, auch hier auf die männlichen Homosexuellen fokussiert, was bei den Annahmen über die Entstehung von homosexuellem Begehren sichtbar wird:

„Durch die Einführung und Diskussion der Auffassung von der allgemeinen Bisexualität des Menschen und z.B. die Überschneidung auf der Kinsey-Skala (46% ausschließlich heterosexuell und 4% ausschließlich homosexuell) gibt es einen Bezugsrahmen, um die am weitesten verbreiteten Annahmen über die Entstehung von Homosexualität in Frage zu stellen: Angeborene Anomalie oder Mangel an Gelegenheit: kein Erfolg bei Frauen, Knast, auf Schiffen.“ (Fricke et al. 1983, 271)

Hier wird explizit („kein Erfolg bei Frauen“) wie implizit von dem männlichen Homosexuellen gesprochen, denn auch wenn das Geschlecht nicht erwähnt wird, kann davon ausgegangen werden, dass 1983 (und sicher auch noch heute) „Knast“ und „auf Schiffen“ als männerdominierte Orte gesehen wurden. Gleichzeitig zeigt sich hier eine Normalisierungsstrategie, die bisexuelles Begehren durch die prozentuelle Angabe von 50 % bisexuellem Begehren (die sich durch die anderen Angaben des Kinsey-Reports¹⁰ ergeben) normalisiert.

Auch die statistischen Daten (anhand von Tabellen) zum Umgang mit der eigenen Homosexualität, die in diesem Kontext angeführt werden, verfolgen diese Strategie

¹⁰ Der Kinsey-Report ist eine von 1938 bis 1953 durchgeführte Studie zum Sexualverhalten von erwachsenen Männern und Frauen in den USA, durchgeführt von und benannt nach dem Sexualforscher Alfred C. Kinsey

und beziehen sich wieder nur auf Männer, der Unterschied zu homosexuellen Frauen wird lediglich in einem Satz erklärt (vgl. ebd., 274). Hier findet bereits eine Normalisierung statt, die Verwendung von statistischen Daten ist dafür ein verbreitetes Mittel, indem die Ergebnisse der Umfrage aufzeigen, wie stark das homosexuelle Verhalten verschwiegen und versteckt wird. Es stehen teils sogar zwei Ausrufezeichen hinter besonders hohen Werten, die Normalität ist also Homosexualität als Tabu.

„Als Sie sicher wußten, daß sie homosexuell sind, mit wem haben sie sich damals unterhalten?	
mit meinem Vater	3%
[...]	
mit niemand	43%!!“ (Fricke et al. 1983, Tab. 3, 275) ¹¹

Anmerkungen zu den Daten, geschweige denn Interpretationen zu den Gründen für diese Ergebnisse folgen jedoch nicht, die Daten stehen für sich allein.

Abgesehen von dem Androzentrismus, der hier vorherrscht, werden auch die vermeintlichen Geschlechterunterschiede stark hervorgehoben, generalisiert und reproduziert, auch wenn ein Geschlechtsrollenhinterfragen seitens der Jugendlichen goutiert wird und an einer Stelle manch Verhalten auf die „geschlechtsspezifische sexuelle Sozialisation“ (Fricke et al. 1983, 43) zurückgeführt wird. Die Generalisierung von männlichem und (oft sehr negativ bewertetem) weiblichen Verhalten wird nicht hinterfragt und Vorurteile und Klischees regelmäßig manifestiert:

„Primäres Interesse für die Mädchen ist demnach die Herstellung einer Beziehung zu einem Jungen, wofür sie die Mädchengruppe praktisch funktionalisieren (...). Der Zusammenhang der Mädchen untereinander wird häufig vermittelt über die Konkurrenz miteinander bzw. gegeneinander“ (Fricke et al. 1983, 38)

„Die“ Mädchen sehen Freundschaft demnach nur als Mittel zum Zweck, einen Jungen kennenzulernen und ihre Freundschaften untereinander sind gezeichnet durch Konkurrenzkampf. Eine sehr einseitige und abwertende Darstellung von Mädchen und abermals stark androzentrisch.

¹¹ weitere Antwortmöglichkeiten mit prozentualen Angaben: „mit meiner Mutter 7%, mit meinem Bruder 4%, mit meiner Schwester 2%, mit einem nicht-homosexuellen Freund 15%, mit einer bekannten (Freundin), 8%, mit einem Arzt 8%, mit einem Psychologen/Psychotherapeuten 1%, mit einem Lehrer 1%, mit einem Pfarrer 5%, mit einem homosexuellen Bekannten, mit dem ich keinen Sex hatte 18%, mit einem homosexuellen Bekannten, mit dem ich Sex hatte 28%“

Homosexualität

Auffällig ist, an welchen Stellen das Thema Homosexualität überhaupt vorkommt. Hervorzuheben ist zunächst, dass bereits in den Vorbemerkungen das Thema aufgegriffen wird (vgl. ebd., 15) und zwar im Kontext von Diskriminierung von Homosexuellen und Frauen (dazu genauer weiter unten). Es gibt ein größeres Kapitel mit der Überschrift „Homosexualität“ von insgesamt zehn Seiten (vgl. ebd., 269-279) (unter dem Überkapitel „Glossar zu weiteren Themenbereichen“) und ein kleineres Kapitel mit der Überschrift „Die Sexualität von Homosexuellen: ‚Wie anders sind die anderen?‘ mit zwei Seiten (vgl. ebd., 92-93) innerhalb des Überkapitels „Sexuelle Reaktion“. Bei beiden zeigt sich durch die Wahl der Begrifflichkeiten schon deutlich, wo Homosexualität eingeordnet wird, nämlich einerseits bei „den Anderen“, andererseits durch die Bezeichnung „*weitere[n]* Themenbereiche“, welches eine Marginalisierung kennzeichnet.

Abgesehen von diesen gesonderten Abschnitten, die sich dezidiert mit dem Thema Homosexualität auseinandersetzen, kommt Homosexualität kaum vor. Der Kontext ist in fast allen Fällen, in denen das Thema auftaucht Diskriminierung (vgl. ebd., 15, 96, 336) und Vorurteile (vgl. ebd., 64f), die rechtliche Verfolgung (vgl. ebd., 22, 341, 343) und was bei allem mitschwingt ist die ‚Andersartigkeit‘, das Fremde (vgl. ebd., 248, 64f, 95f, 310). Die Schwulen und Lesben sind immer ‚die Anderen‘, zu denen man sich Fragen stellt, wie „Was machen eigentlich Schwule, wenn sie Sex haben?“ (ebd., 64). Die angegebenen Seitenzahlen sind die einzigen Stellen (außerhalb der beiden Kapitel mit Überschrift ‚Homosexualität‘), an denen das Thema Homosexualität vorkommt.

In einer einzigen Methode (außerhalb der dezidierten Kapitel) bei dem Spiel „Was wäre, wenn...“ kommen drei Beispiele mit einer homosexuellen Person (wie immer handelt es sich um ‚die andere‘ Person) unter insgesamt 42 Beispielsituationen vor, wie dieses: „Was wäre wenn, ... bekannt würde, ein guter Freund ‚treibt‘ es auch mit Männern (nur an Jungen geben)“ (ebd., 310). Auf diese Methode wird mit einer Feinanalyse noch genauer eingegangen. Durch eine Quantifizierung der Äußerungen bei allen Methoden zeigt sich eine heteronormative Perspektive. In insgesamt drei Methodenvorschlägen kommt Homosexualität neben Heterosexualität vor (das ist ein Anteil von 9,1 %), in vier Methoden (allesamt in den Kapiteln zu

Homosexualität) kommt ausschließlich Homosexualität vor (12,1 %), in fünf Methoden (15,15 %) befindet sich keine Angabe zur sexuellen Orientierung (wobei in diesem Werk implizit von einer heterosexuellen Orientierung ausgegangen werden kann, wenn nicht anders angegeben) und in den restlichen 21 Methoden ist die Orientierung explizit heterosexuell (was einen Anteil von 63,6 % ausmacht).

Der Anspruch, der hier präsentiert wird, dass „Homosexualität nicht nur und erst dann zum Thema [wird], wenn es um ‚den‘ Homosexuellen geht“ (ebd., 269) wird nicht eingelöst. Das genaue Gegenteil ist der Fall, ‚der Homosexuelle‘ taucht fast ausschließlich in separaten Kapiteln auf.

Es wird nur ein einziges Beispiel eines jungen Mannes angegeben, der selbst homosexuell begehrt, das Beispiel des (wahrscheinlich fiktiven) „Joachim“ (ebd., 278) im Kapitel ‚Homosexualität‘. Er berichtet hier in einem kurzen Text über seine Erfahrung in einer Männertoilette, in der sich Männer treffen, um sexuelle Begegnungen zu haben (sogenanntes Cruising¹²), die ihn offensichtlich schockiert hat: „Ich war furchtbar erschrocken, obwohl ich mich selbst danach sehnte. Ich verstand nicht, warum sie sich hier liebten“ (ebd.). Diese Geschichte steht aber ohne eine theoretische Einbettung, eine methodische Anregung oder jeglichen Bezug für sich allein.

Interessant ist, dass die AutorInnen in dem Unterkapitel „Die Sexualität von Homosexuellen: ‚Wie anders sind die anderen?‘“ selbst geradezu eingestehen, „keine speziellen methodischen Möglichkeiten der Bearbeitung gefunden und entwickelt“ (ebd., 92) zu haben, wenn Fragen seitens der Jugendlichen zu homosexuellem Analverkehr und Ähnlichem kommen. Dieses Defizit wird versucht zu begründen mit der „in der Regel vorherrschende[n] pauschale[n] und massiv emotionsbesetzte[n] Ablehnung“ (ebd., 92). Auch an anderer Stelle wird, wünscht man eine „intensivere Auseinandersetzung mit Homosexualität“ (ebd., 270), verwiesen auf weiterführende Literatur. Ein Grund wird nicht genannt, weshalb „nur einige Anregungen für die Gruppenarbeit gegeben werden [können]“ (ebd.). Die Frage bleibt offen, warum gerade dieses Thema und diejenigen, die es betrifft, vor allem methodisch unter den Tisch fallen. Denn selbst laut AutorInnen werden Jugendliche

¹² Cruising bezeichnet das Suchen von männlichen Homosexuellen nach Sexualpartnern, häufig im öffentlichen oder semi-öffentlichen Raum, wie in Parks, an Stränden, auf Parkplätzen u.v.m.

mit homosexuellem Verhalten besonders häufig mit Diskriminierung und Vorurteilen (vor allem von Teilen des eigenen Klientels) konfrontiert. Außer dass es „schwierig“ sei, den eigenen Anspruch (Homosexualität sei kein individuelles Lebensschicksal oder gar eine individuelle Pathologie (vgl. ebd., 269)) umzusetzen, lassen sich keine Argumente der Vernachlässigung des Themas ausmachen.

Die AutorInnen empfehlen – aufgrund ihrer Praxiserfahrungen – die Vorurteile zuzulassen und sogar zu fordern, „z.B. durch die Beschreibung eines ‚typischen‘ Homosexuellen“ (ebd., 92). Die AutorInnen hoffen durch das Aufzeigen von statistischen Daten von männlichen Homosexuellen (abermals kommt lesbische Sexualität nicht vor), die Vorurteile zurecht zu rücken. Es stellt sich jedoch die Frage, wie bei den Jugendlichen mit offenbar massiven Abwehrhaltungen gegenüber Homosexuellen, das Wissen um die Frequenz von „anal sexuellen Praktiken“ (ebd., 93) bei männlichen Homosexuellen, ihre Ablehnung und ihr diskriminierendes bis gewalttätiges Verhalten („Wir gehen Schwule schlagen“ (ebd., 270)) verändern soll. Hiermit wird wieder versucht Normalität zu schaffen, denn vergleichsweise oft kommen gerade in Bezug auf Homosexuelle statistische Daten vor. Das Verwenden von statistischen Daten als Normalisierungsstrategie wirkt aufgrund der sehr eingeschränkten LeserInnenschaft in einem sexualpädagogischen Methodenbuch zwar weniger stark als in einem Massenmedium, die Strategie dahinter bleibt jedoch dieselbe. Allerdings wird hier nicht Homosexualität normalisiert, sondern Analverkehr unter männlichen Homosexuellen.

Mit der Betonung der „Problematik“ von Homosexualität als (sexualpädagogischem) Thema, der vorherrschenden Vorurteile und der Ablehnung sowie dem Anführen der statistischen Daten zu männlichem homosexuellen Sexualverhalten hat sich das Unterkapitel „Die Sexualität von Homosexuellen“ auch schon erschöpft. Einzig die Anregung, ein Gespräch über sexuelle Praktiken von homosexuell Begehrenden als Möglichkeit zu nutzen, die Vielfältigkeit der Möglichkeiten körperlicher Begegnungen aufzuzeigen (vgl. ebd., 93), könnte man als Ansatz bezeichnen, homosexuelles Verhalten auch positiv zu besetzen, ansonsten ist die Behandlungsform ausschließlich problematisierend.

Heteronormativität

Im etwas umfangreicheren Kapitel „Homosexualität“ wird erneut auf die Funktion von Vorurteilen verwiesen und mittels methodischen Anregungen „der typisch schwule Mann/die typisch lesbische Frau“ sowie Witze über Schwule und Lesben abgefragt. Alle folgenden Vorschläge implizieren, dass es sich bei homosexuell Begehrenden ausschließlich um „die Anderen“ handeln muss. Die Option, dass sich unter den Jugendlichen ein Mädchen oder ein Junge, geschweige denn mehrere, befinden könnten, die homosexuell begehren, wird nicht in Betracht gezogen. Mit der vorgeschlagenen Fragestellung an die Jugendlichen „Wie wäre es, selbst so zu leben, so zu sein?“ (ebd., 272) wird zumindest die Polarisierung „Wir, die Normalen“ versus „Sie, die Anderen“ ansatzweise aufgehoben, indem durch Rollenübernahme Gemeinsames geschaffen werden soll. Auch die folgenden Vorschläge zur Rollenübernahme versuchen diesen Ansatz zu verfolgen, sie sollen „die Sicht des ‚Normalen‘ aus der Perspektive des Ungewöhnlichen“ (ebd., 273) ermöglichen und schaffen jedoch wieder eine Polarisierung und Marginalisierung durch diese Formulierung.

Trotz starker Thematisierung und Verweis auf die Wirkung von Normen und Normalität wird von einer Normalität ausgegangen, die damit gesetzt und reproduziert wird. Dass das Wort ‚normal‘ in Anführungsstriche gesetzt wird, ändert nichts an dessen Wirkung, damit wird zwar deutlich, dass sich die AutorInnen zumindest kritisch mit dem Begriff auseinandersetzen, die Art der Verwendung des Begriffes bestimmt aber seine Bedeutung. Die Normalität, das sind die Heterosexuellen:

„Empfängnisverhütung ist nur erforderlich bei *einer* Form heterosexuellen Verhaltens, bei der man/frau Geschlechtsverkehr haben (...); dieses Verhalten wird allgemein als ‚normal‘ angesehen und bei den meisten Jugendlichen, mit denen wir bisher gearbeitet haben, gehört ‚miteinander schlafen‘ einfach dazu. Wir halten es für sinnvoll, in der sexualpädagogischen Arbeit von dieser ‚Normalität‘ auszugehen, aber – dabei nicht stehen zu bleiben! Unter dem Schlagwort ‚Sexualität ist mehr‘ kann ein Pädagoge/Jugendleiter sicher zuerst einmal auch noch andere ‚Spielarten‘ heterosexueller Natur, z.B. ‚Petting‘ ansprechen, um dann weitere – normale – Formen von Sexualität, wie Auto- und Homosexualität zu besprechen und damit u.a. auch einen Beitrag zur Verminderung von Diskriminierung von Menschen zu leisten, die mit ihrer Sexualität anders umgehen als in der üblichen ‚Missionarstellung‘ (Frau unten/Mann oben)“ (Fricke et al. 1983, 95f, Herv.i.O.)

Das Einschleiben von „normale“ bei den „weitere[n] Formen von Sexualität“ zeigt den Versuch auf, diese zu normalisieren und offenbart doch gleichzeitig, die gefühlte Notwendigkeit, den Begriff überhaupt zu verwenden. Dass etwas „allgemein als ‚normal‘ angesehen“ wird und die Bezeichnung „üblich“ bei der heterosexuellen Missionarsstellung, konstruieren eine Norm.

In diesem Absatz wird Normalität als heterosexueller Geschlechtsverkehr definiert, die Normalität, von der ausgegangen wird. Der geforderte Ansatz, hier nicht stehen zu bleiben, wird mit dem Ansprechen „andere[r] ‚Spielarten‘ heterosexueller Natur“ und schließlich auch von „Auto- und Homosexualität“ nicht eingelöst, sondern offenbart die Hierarchisierung der sexuellen Praktiken und die Gewichtung in der Thematisierung. Die Normalität wird so manifestiert und nicht problematisiert oder gar aufgebrochen.

Im Kapitel über Empfängnisverhütung wird kritisch angemerkt, dass

„die Behandlung des Themas Empfängnisverhütung zu Beginn einer Gruppe bewußt oder unbewußt bestimmte Akzente [setzt], die in etwa in folgende Richtung gehen können: Sexualität ist Sexualität zwischen Mann und Frau; zur Sexualität zwischen Mann und Frau gehört ‚Miteinanderschlafen‘. Gerade diese Akzente wollten wir aber nicht verstärken. Sie entsprachen nicht unserer Intention: ‚Sexualität ist mehr‘“ (ebd., 172).

Diese Ankündigung einer Denormalisierungsstrategie ist jedoch nicht auffindbar im Rest des Buches. Zunächst liegt der thematische Fokus eindeutig auf ‚Empfängnisverhütung‘ und ‚(Ungewollte) Schwangerschaft‘ (insgesamt 151 Seiten, von insgesamt ca. 300 Seiten (ohne Anhang)), bei denen es sich ausschließlich um heterosexuellen Geschlechtsverkehr handelt. Des Weiteren ist Heteronormativität ein das Buch durchziehender Ausgangspunkt, der sich in unzähligen Beispielen bereits zeigt. Formulierungen wie diese, bei denen von einer heterosexuellen Situation bzw. heterosexuellem Begehren ausgegangen wird, ohne dies herauszustellen, sind exemplarisch für den Großteil der Aussagen: „Für Mädchen ist Zärtlichkeit und Miteinanderschmusen sehr wichtig, sie erwarten von ihrem Freund, daß er nicht brutal ist“ (ebd., 39) und „Jungen wissen aber oft recht genau, daß dies [Zärtlichkeit, Anm. C.B.] für Mädchen wichtig ist“ (ebd., 42). Zu der Heteronormativität kommt der bereits erwähnte Androzentrismus, hier sichtbar in der Betrachtung des neuen Leistungs- und Konkurrenzdrucks durch die sexuelle Liberalisierung,

die sichtbar und vergleichbar macht „wer schon eine Freundin hat, wer mit einem Mädchen schmust, wer Chancen beim anderen Geschlecht hat“ (ebd., 50). Die Perspektive ist hier männlich und heterosexuell. Das „andere Geschlecht“, wie schon Simone de Beauvoir aufgezeigt hat, ist die Frau, wodurch das „eigentliche“ Geschlecht, die Norm, der Mann ist:

„[Die Frau] wird mit Bezug auf den Mann determiniert und differenziert, er aber nicht mit Bezug auf sie. Sie ist das Unwesentliche gegenüber dem Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere“ (Beauvoir 2002, 12).

Es handelt sich bei den heterosexuellen Beispielen und Formulierungen also nicht ausschließlich um Beispiele aus der Praxis, die die Jugendlichen nun mal vorgegeben haben und so übernommen wurden, sondern sie werden ihnen präsentiert. Es werden fiktive Beispiele gewählt, Allgemeinheiten formuliert und Einschätzungen gemacht. All dies, meist explizit, teilweise implizit, mit einer heterosexuellen Perspektive. Dies zeigt sich auch grafisch darin, dass die einzige Zeichnung eines Paares im Buch ein nackter Mann und eine nackte Frau mit den Sprechblasen „Das geht die Frau....“ „...und den Mann an!“ (Bildunterschrift: „Aus PRO FAMILIA-Prospekt: Empfängnisregelung – womit?“, Fricke et al. 1983, 179). Das Fehlen eines Bildes eines gleichgeschlechtlichen Paares lässt Homosexualität unsichtbar werden.

Auch die Anführung von statistischen Daten zur Orgasmusfrequenz bei Frauen und deren Zusammenhang zur klitoralen Reizung, wird nicht genutzt, um lesbische Sexualität zu thematisieren. Ganz im Gegenteil wird die Verbindung zum Koitus mit dem Mann hergestellt und angemerkt, dass „die Stimulierung der Scheide direkt durch das rhythmische Bewegen des Penis [sehr häufig] angenehm und lustvoll erlebt“ (ebd., 74) wird. Die Notwendigkeit einer „zusätzliche[n] Klitorisreizung“ (ebd.) wird hier zwar betont, eine andere sexuelle Praxis als der Koitus mit einem Mann wird jedoch nicht erwähnt.

Das Buch ist regelmäßig durchzogen von Auszügen aus Theaterstücken, folgender Auszug soll exemplarisch die heteronormative Ausrichtung zeigen, die alle Auszüge ausmachen:

„Was man zum Lieben nötig braucht –
ist, daß man an Verhütung denkt,
bevor man überhaupt anfängt.
Drum! Liebe Leut! Liebt nicht blind –
sonst kommt ganz unerwünscht ein Kind“ (Rote Grütze, zit. n. Fricke et al. 1983,
103)

Mit ‚sich Lieben‘ ist auch in diesem Fall der heterosexuelle Geschlechtsverkehr gemeint. Auch die Thematisierung vom „Ersten Mal“ erschöpft sich in der Besprechung vielfacher heterosexueller Situationen und Pärchen. Gleich die erste Methode, mit der das ‚Erste Mal‘ und all seine Fragen dazu besprochen werden sollen, offenbart, was vorher schon anklang: nämlich, dass beim „Ersten Mal“ der erste heterosexuelle Geschlechtsverkehr gemeint ist. Veranschaulicht werden die Sorgen, Erwartungen und Fragen anhand der Gedanken des fiktiven heterosexuellen Paares Rolf und Monika (vgl. ebd., 251-254). Auch in der weiteren Thematisierung wird stets von dem ersten heterosexuellen Geschlechtsverkehr gesprochen, auch wenn zu Beginn des Kapitels erwähnt wird, dass es viele erste Male gibt. Von einer impliziten Heteronormativität muss hier jedoch ausgegangen werden, wenn von den anderen ersten Malen gesprochen wird, wie dem ersten Kuss, der ersten Verabredung oder des ersten Pettings, auch wenn die sexuelle Orientierung nicht angegeben wird (vgl. ebd., 251).

Auch im Unterkapitel „Freundschaften und Liebesbeziehungen“ (vgl. ebd., 255-268) sind alle auftauchenden Beispiele heterosexueller Art. Hier gibt es drei methodische Anregungen, die sich in allen drei Fällen auf heterosexuelles Begehren beziehen. Die erste Methode ist besonders heteronormativ, indem die Fragebögen (als Kopiervorlage angehängt) über die Fragestellung „Was erwarte ich von meiner Freundin? Wie soll sie sein? Wie soll sie sich verhalten?“ (ebd., 264) mit Ausrufezeichen die Aufforderung „Nur für Männer!“ vorgegeben und eingeschränkt wird. Dasselbe bei dem zweiten Fragebogen mit der Anmerkung „Nur für Frauen!“. In den weiteren Kapiteln kommen – abgesehen von den bereits erwähnten homosexuellen Beispielen – ausschließlich heterosexuelle Paarbeispiele und Flirt- und Kennenlernsituationen vor. Wenn keine dezidierte Angabe über die Orientierung gegeben wird (beispielsweise bei der Fragestellung von Jugendlichen, wie „Wie lerne ich Mädchen kennen?“ (ebd., 306)) kann, wie bereits erwähnt, von einer im-

pliziten Heteroperspektive ausgegangen werden, also dass die Frage an Jungen gerichtet ist bzw. von ihnen gestellt wird. Der Aufbau des gesamten Werkes, das dezidierte Herausnehmen von Homosexualität abseits von der heterosexuellen Norm, das massive Übergewicht an heterosexuellen Beispielen und allgemeinen Formulierungen, die Heteronormativität, die immer wieder offensichtlich wird, lassen eine latente bis manifeste Heteronorm des Buches evident erscheinen.

Dies ist besonders bemerkenswert, werden doch im gesamten Werk, die bestehenden Normen kritisch hinterfragt, wie hier in den Vorbemerkungen:

„Eine solche gesellschaftskritische Frage z.B. nach der Berechtigung und Entstehung von Normen, nach den Ursachen der gesellschaftlichen Diskriminierung von Frauen, von Homosexuellen, von bestimmten Lebensformen entwickelte sich, wenn sie gestellt wurde, ausgehend von der Betroffenheit“ (ebd., 15).

Hier zeigt sich allerdings auch schon die Einschränkung, die Fragen kommen erst auf, wenn ‚Betroffenheit‘ besteht. Eine Parteilichkeit für diskriminierte bzw. benachteiligte Gruppen, wie Mädchen oder Homosexuelle, scheint hier kein Anspruch zu sein. Das Konzept der Parteilichkeit (vor allem in Bezug auf Frauen- und Mädchenarbeit) hat jedoch genau um diese Zeit (der Publikation) eine Modifikation erfahren und ist somit für die AutorInnen möglicherweise keine Notwendigkeit der sozialen Arbeit, wie noch in den 1970er Jahren (vgl. Hartwig/Merchel 2000, 12f). Die eigene Erfahrungswirklichkeit der AutorInnen aus der außerschulischen Jugendarbeit, welche hauptsächlich von Jungen frequentiert ist, mündet in einer Art Akzeptanz der Verhältnisse: „Wer wirklich spürt, daß er homosexuell sein oder werden könnte, wird auf Grund der starren Normstruktur sich entweder mit einem Teil seiner Person anpassen oder die Einrichtung nicht mehr sehen“ (ebd., 270). Diese Einschätzung wird ohne Vorschläge, die „Normstruktur“ zu durchbrechen oder Wege zu finden, trotz ihrer Wirkung Freiräume zu schaffen, abgegeben. Außerschulische Jugendarbeit scheint für heterosexuelle Jungen (und in Einzelfällen heterosexuelle Mädchen) determiniert zu sein.

Die an anderer Stelle auftauchende Hinterfragung der wirkungsstarken Normen läuft jedoch ins Leere:

„Damit sind einige Probleme angesprochen, die in Gruppen, in denen Sexualität im weitesten Sinne zum Thema wird, in besonderer Weise zu bewältigen sind:

1. Wie gelingt es, Normen, Moral im weitesten Sinne zu vermeiden oder zumindest so weit zu relativieren, daß sich niemand mit seinem Denken, Fühlen oder Tun per se ausgeschlossen fühlt?“ (ebd., 291)

Im Anschluss wird darauf aber nicht mehr eingegangen, die Frage bleibt offen, vielleicht wissen die AutorInnen selbst nicht, wie sie ‚Normen vermeiden‘ sollen. Wo bei dies der Anspruch der Sexualpädagogik, zumindest laut Pro Familia e.V., sein sollte: „Sexualpädagogik anerkennt und prüft kritisch, wie Normen und Sitten historisch und gesellschaftlich bedingt und damit auch veränderbar sind“ (im Kapitel zu Pro Familia e.V., ebd., 336).

7.2 Strukturanalyse von Sielert et al. 1993

Sielert, Uwe / Herrath, Frank / Wendel, Heidrun / Hanswille, Reinert / Keil, Siegfried / Kleinschmidt, Lothar / Linde, Karin / Rodewald, Marion / Scheduik, Sabine (1993): *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

7.2.1 Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung

Bei den *Sexualpädagogischen Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*, die 1993 im Beltz Verlag erschienen, handelt es sich um die erste Auflage. Auch diesem Methodenbuch ging ein Modellprojekt voraus, welches in diesem Fall vom damaligen deutschen Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) finanziert wurde und vom Institut für Sozialpädagogik der Universität Dortmund durchgeführt wurde (vgl. Sielert et al. 1993, 7). Die Darlegung des Hintergrunds des Werkes im Vorwort beinhaltet auch die Schwierigkeiten, die sich im Laufe der Arbeit an dem Buch ergaben: das BMJFFG hatte, bevor einer Publikation zugestimmt werden sollte, zunächst eine Kommission beauftragt, das Material zu prüfen. Trotz Empfehlung der Kommission zu einer Publikation, vergangen vier Jahre bis es schließlich dazu kam. Hier zeigt sich die zu der Zeit (und auch noch heute) verbreitete Vorsicht und Scheu, vor allem Seitens staatlicher Stellen, sexualpädagogische Inhalte zu autorisieren.

Während den institutionellen Hintergrund bei Fricke et al. 1983 das Pro Familia e.V. bildet, sind die AutorInnen fast alle am Institut für Sexualpädagogik Dortmund involviert. Im Vorwort wird dieses sogar samt Adresse in einem Infokasten präsentiert. Zudem arbeitete ein großer Pool an Menschen mit an den Materialien und

deren Erprobung. So sind an dem Ergebnis, neben dem Projektteam von acht Personen, noch verschiedene Menschen aus Jugendverbänden, der beiden großen Kirchen, der Falken, JugendarbeiterInnen und ca. 2000 Jugendliche beteiligt gewesen. Dies zeigt den hohen Anspruch auch für die Praxis umsetzbar zu sein und vielfältige Personengruppen damit ansprechen zu können und möglicherweise auch einem befürchteten Dissens mit dem Einbeziehen unterschiedlicher Standpunkte entgegenzuwirken.

Die *Sexualpädagogischen Materialien* gliedern sich in einen Einführungsteil, in dem mit Vorwort, Einleitung und Kapiteln zu Sexualität und Pädagogik sowie didaktischen Anregungen der Anspruch des Werkes, die sexualpädagogische Positionierung und die pädagogischen und methodischen Herausforderungen behandelt werden. Darauf folgen die Methodenkapitel. Diese sind thematisch zusammengefasst mit jeweils kurzen Einleitungstexten, auf die dann jeweils eine Reihe an Methoden zu dem jeweiligen Thema folgen. Die sieben Methodenkapitel behandeln die Themen „Sexualität und Sprache“, „Körper- und Sexualaufklärung“, „Geschlechtsrollen oder ‚Ich bin ein Mädchen, ich bin ein Junge‘“, „Über Äußerlichkeiten, Sinnliches und Bilder“, „Wir entwickeln uns in *Beziehungen* entwickeln sich“ (Herv. i. O.), „Das ‚andere Gesicht‘ der Sexualität“ und „Orientierungen: Werte, Tugenden, Normen“. Das Buch schließt ab mit einer Medien- und Adressenliste sowie einem Abbildungsnachweis (siehe Inhaltsverzeichnis im Anhang).

Der Anspruch des Werkes ist es neu entwickelte „thematische[n] und methodische[n] Impulse“ (Sielert et al. 1993, 8) zu präsentieren und Handlungskompetenzen in den Bereichen „Sprache“, „Körperaufklärung“, „Äußeres“, „Geschlechtsrollen“, „Beziehungen“, „Gewalt“ und „Werteorientierungen“ zu vermehren (ebd., 8).

Auf dem Buchumschlag ist ebenso wie bei Fricke et al. 1983 ein schwarz-weiß Foto abgebildet. Hier ist eine offensichtlich gestellte Szene zu sehen, bei der ein Mädchen und ein Junge auf dem Boden sitzen und sich küssen, während acht nackte Menschen (Geschlecht nicht bei allen ersichtlich, hauptsächlich sind es aber junge Männer) um das Paar herumstehen und mit Fotokameras auf das Paar fokussieren. Es handelt sich also um eine eindeutig heterosexuelle Situation, die hier abgebildet wird. Dieses Bild, wie auch die meisten Fotografien im Buch, sind von Jugendlichen

selbst gemacht worden.

Ähnlich wie bei Fricke et al. 1983 wird Wert auf die „klassische“ Aufklärung gelegt, da es an ihr mangle (vgl. Sielert 1993, 18). Dies zeigt sich in den vielen reinen Informationsseiten zu den Geschlechtsteilen (vgl. ebd., 54-55), der Menstruation (vgl. ebd., 59-61), Geschlechtskrankheiten und HIV/AIDS (vgl. ebd., 68-72), Verhütungsmitteln (vgl. ebd. 106-112) und zum Schwangerschaftsabbruch (vgl. ebd., 121-122).

Die Diskursebene kann, wie auch bei Fricke et al. 1983, den sexualpädagogischen Methodenbüchern zugeordnet werden, dies ist aufgrund des Titels (*Sexualpädagogische Materialien*) und des Inhalts von vielfachen sexualpädagogischen Methoden evident. Das Buch bezeichnet sich auf dem Buchrücken selbst als „Grundlagenwerk für die sexualpädagogische Praxis“, vier der AutorInnen sind Mitglieder des Instituts für Sexualpädagogik Dortmund, weitere arbeiten als SexualpädagogInnen, z.B. bei der Pro Familia e.V. Auf die AutorInnen wird im Folgenden genauer eingegangen.

7.2.2 Zielgruppe und AutorInnen

Die AutorInnen werden zu Beginn des Buches vorgestellt, hiermit wird auch ein gewisser ExpertInnenstatus hergestellt. Während in Fricke et al. 1983 alle drei AutorInnen bei Pro Familia angestellt waren, sind von den neun AutorInnen in Sielert et al. vier in das Institut für Sexualpädagogik Dortmund involviert. Uwe Sielert ist Vorsitzender des Instituts (vgl. ebd., 4). Alle AutorInnen haben ein Diplom oder einen Dokortitel in Pädagogik, Psychologie, Sozialethik, Sozialwissenschaft oder Soziologie, auch diese Information manifestiert einen ExpertInnenstatus. Zudem wird die Praxiserfahrung angemerkt: „Alle MitarbeiterInnen konnten außer ihren wissenschaftlichen Qualifikationen bereits unterschiedliche sexualpädagogische Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Jugend-, Bildungs- und Beratungsarbeit einbringen“ (ebd., 7).

Erarbeitet wurde die Materialiensammlung „für die schulische und außerschulische Jugendarbeit. Sie können aber auch in anderen Bereichen der Jugendhilfe, von selbstorganisierten Gruppen, Eltern und anderen interessierten Erwachsenen

verwendet werden“ (ebd., 9). Auch hier ist die Zielgruppe recht weit angesetzt und nicht nur auf professionell Tätige begrenzt, indem auch „andere[n] interessierte[n] Erwachsene“ angesprochen werden sollen.

7.2.3 Diskursposition und diskursiver Kontext

Auch hier wirkt die Eingebundenheit des Buches bzw. seiner AutorInnen in das Institut für Sexualpädagogik (isp) entscheidend mit bei der Einschätzung der Diskursposition. Das isp bezeichnet sein Verständnis von Sexualpädagogik als humanistisch-emanzipatorisch, wie hier in einer Stellungnahme des isp zur Stimmungsmache gegen das Institut: „Das Institut für Sexualpädagogik hat in den 27 Jahren seines Bestehens engagiert Position bezogen für eine humanistisch-emanzipatorische Sexualpädagogik“ (isp online 2015, 17). Zudem bezeichnet Uwe Sielert, einer der beiden Herausgeber des Buches, das Werk selbst als emanzipatorisch bei seiner Aufzählung der drei idealtypischen Positionen der Sexualpädagogik: „ (...) bis zu Ansätzen, die in der Tradition der emanzipatorischen Sexualerziehung stehen (Koch/Lutzmann 1989, Glück 1190, *Sielert 1993*)“ (Sielert 2005, 22; Herv. C.B.).

Die Einordnung des Werkes vor der Analyse in die emanzipatorische Sexualpädagogik konnte also auch bei diesem Werk durch die Analyse bestätigt werden. Vor allem auch, weil die klassischen Themenbereiche und Ansprüche der emanzipatorischen Sexualpädagogik sich decken mit den Themen und Ansprüchen der Materialiensammlung, wie: die Ablösung des Individuums von Zwängen und Normen sowie ein politischer Anspruch, aufzuklären über die gesellschaftliche Eingebundenheit von sexuellen Themen und über gesellschaftliche Strukturen, wie Tabus und Stereotype (siehe Kap. 3.3). So geht ‚ihre‘ Sexualpädagogik „von den ethischen Positionen der ‚Selbstbestimmung‘ und der ‚Achtung vor dem Leben‘ aus“ (Sielert et al. 1993, 13) und es wird konstatiert, dass „alle sexualpädagogischen Aktivitäten [...] eingebunden [sind] in unsere kapitalistische, erwachsenenzentrierte und patriarchale Gesellschaft, deren Machtungleichheiten bis in die intimsten Beziehungen der Menschen hineinwirken“ (ebd., 277).

Der diskursive Kontext unterscheidet sich zu Fricke et al. 1983 vor allem durch die erst nach 1983 (also nach der Publikation von *Sexualerziehung?*) im starken Aus-

maß aufkommende (vor allem medial wahrgenommene) Verbreitung von HIV und AIDS weltweit. Zum Zeitpunkt des dreijährigen Modellprojekts für die Materialiensammlung von Sielert et al. 1993, welches bereits 1986 begann, waren HIV und AIDS bereits im Interdiskurs stark präsent. Dies zeigt sich auch in der Einführung zum Thema AIDS und den dazugehörigen sechs Methoden, die sich mit dem Thema HIV/AIDS und deren Prävention sowie der Vorbeugung von Diskriminierung von HIV-Infizierten beschäftigen (vgl. ebd., 70-79).

Mit dem Schwangeren- und Familiengesetz (SFHG) von 1992 (in der BRD) fällt in die Zeit kurz vor der Publikation eine juristische Neuerung, die das Recht auf Aufklärung fest schrieb (s. auch Kapitel 2.5). Die kurze Zeitspanne der Verkündung (Juli 1992) bis zur Veröffentlichung des Buches lässt jedoch die Einschätzung zu, dass zwar der Diskurs über sexuelle Aufklärung der dieser gesetzlichen Änderung voran ging, wirkte, die Änderung an sich jedoch kaum Einfluss auf das Buch genommen haben kann. 1994, also nach der Publikation, folgte dann der Auftrag an die BZgA ein „Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung“ zu entwickeln. Dem vorangegangen war die zweite große Publikationswelle sexualpädagogischer Werke, die vermehrt geschlechtliche Gleichberechtigung sowie Homosexualität als zumindest mögliche sexuelle Orientierung thematisierten. Auf diese Publikationswelle folgten die *Sexualpädagogischen Materialien*.

Auf der anderen Seite wurde Sexualität auch immer präsenter im Alltag und immer kommerzialisierter, ebenso präsent war die (sexuelle) Gewalt gegen Kinder, Frauen, Lesben und Schwule. Auch dies zeigt sich in den 13 Methoden dezidiert zu Gewalt und sexuellem Missbrauch und den dazugehörigen thematischen Einleitungen in Sielert et al. 1993 (251-282). Wie Herrath feststellte (siehe Kap. 2.5) lässt sich in der Aufklärungsliteratur ab den 1990er Jahren zwar vermehrt Vielfalt in den Darstellungen feststellen, dies zeigt sich jedoch meist nur in einer Erwähnung z.B. homosexueller Lebensformen neben der heterosexuellen Norm (vgl. Herrath 1998, 246). Inwiefern dies zutrifft auf die *Sexualpädagogischen Materialien* wird im Folgenden analysiert.

7.2.4 Aussagen

Vielfalt

Zunächst wird ein kurzer Blick auf Äußerungen, die den Begriff „Vielfalt“ beinhalten geworfen, da dies ein Kernpunkt des dritten Werkes von Tuidet et al. 2012 ist. Während ‚Vielfalt‘ begrifflich in Fricke et al. 1983 quasi nicht vorkommt, zumindest in jenem Kontext, in dem er bei Tuidet et al. 2012 steht – die Vielfalt von Lebens- und Liebesformen –, ist ein Ansteigen der Begriffsverwendung bei Sielert et al. 1993 bereits festzustellen. Jedoch tauchen auch bei Sielert et al. 1993 die Begrifflichkeiten, wie ‚Vielfalt‘ und ‚vielfältig‘, nur vereinzelt auf. Wie beispielsweise hier: „Sexualpädagogik muß mithelfen, daß Kindern und Jugendlichen diese Vielfalt geboten wird und als Voraussetzung dafür die verschiedenen Äußerungsformen von Sexualität anerkannt werden“ (ebd., 17). Inhaltlich (wenn auch nicht begrifflich) ist Vielfalt, deren Akzeptanz und Sichtbarmachung, jedoch in einigen Aussagen in Sielert et al. 1993 auszumachen.

Homosexualität

Einiges kann jeweils aus dem erstmaligen Aufkommen des Themas ‚Homosexualität‘ geschlossen werden, während bei Fricke et al. 1983 das Thema mit Diskriminierung in den Vorbemerkungen verbunden wurde, wird in Sielert et al. 1993 im Vorwort das Thema erstmalig (und innerhalb des Vorwortes einmalig) im Zusammenhang mit „Emanzipation und Gleichberechtigung“ erwähnt:

„Die Präventivforschung und –praxis zu den Themen ‚AIDS‘, ‚Sexueller Mißbrauch‘ und ‚Unerwünschte Schwangerschaften‘ sowie die an Emanzipation und Gleichberechtigung orientierte Arbeit mit Mädchen und Jungen, homo- und heterosexuellen Jugendlichen weisen in eine ähnliche Richtung: Sie belegen die Notwendigkeit, grundsätzliche Handlungskompetenzen in den Bereichen ‚Sprache‘, ‚Körperaufklärung‘, ‚Äußeres‘, ‚Gewalt‘ und ‚Wertorientierung‘ zu vermehren und zu entfalten“ (Sielert et al. 1993, 7f)

Allerdings lässt sich ein etwas defizitärer Blick ausmachen, neben den „problematischen“ Themen, wie AIDS und sexueller Missbrauch, steht die Emanzipationsarbeit. Auch wenn hier Mädchen und Jungen sowie homo- und heterosexuelle Jugendliche gleichfalls erwähnt werden, wird die Emanzipationsarbeit wohl eher auf die Mädchen und die homosexuellen Jugendlichen bezogen sein. Trotzdem muss

angemerkt werden, *dass* das Thema Homosexualität im Vorwort bereits erwähnt wird und die Betonung auf einer Entwicklung in Richtung Gleichberechtigung (auch) im Rahmen sexualpädagogischer Arbeit gelegt wird.

Der Anspruch, wie an das Thema herangegangen werden soll, wird auch im Vorwort expliziert. So soll eine Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen und das Ablehnen der „zwangsheterosexuellen Sichtweise“ roter Faden des Buches sein:

„'Homosexualität' kann als gesonderter Baustein herausgehoben oder als Teilaspekt in alle anderen Themenbereiche integriert werden. Wir haben uns für die letzte Möglichkeit entschieden, um die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen zu betonen. In allen Bausteinen wurde eine einseitig heterosexuelle Ausrichtung vermieden. Dennoch hielten wir es für angebracht, im Baustein ‚Wir entwickeln uns in Beziehungen entwickeln sich‘ schwules und lesbisches Lieben als Möglichkeit der Beziehungsgestaltung anzuerkennen – gegen eine immer wieder doch noch fast zwangsheterosexuelle Sichtweise von Menschenbeziehungen. Das Kapitel ‚Lust auf das eigene Geschlecht‘ verleiht dieser Haltung deutlichen Ausdruck“ (Sielert et al. 1993, 11)

In der folgenden Betrachtung der Aussagen zu Homosexualität und an dem (quantitative) Auftauchen des Themas an sich, wird sich jedoch zeigen, dass dieser Anspruch nicht entsprechend umgesetzt wurde.

Es finden sich Äußerungen, die eine Gleichwertigkeit und Vielfältigkeit sexueller Orientierungen und Lebensformen annehmen und auch propagieren, das zeigt sich zum Beispiel in der Bewertung von einer sexuellen Orientierung auf nur ein Geschlecht:

„Homosexualität kann ebenso wie Heterosexualität eine anerzogene Einengung der Vielfalt von Bedürfnissen und Befriedigungsmöglichkeiten werden“ (ebd., 212)

als auch in der Feststellung, dass jene Orientierung veränderbar sei:

„Sexuelle Identität ist keine statische Größe“ (ebd., 15)

Die erwähnte Einbeziehung von Homosexualität in „allen Bausteinen“ hält einem Blick auf die quantitativen Ergebnisse (der Methoden) jedoch nicht stand: 35 der 163 Methoden, also 21,5 %, gehen von einem ausschließlich heterosexuellen Begehren aus, während nur 6,75 % ein ausschließlich homosexuelles Begehren behandeln. Es gibt also jeweils getrennte Methoden für die jeweilige Orientierung.

Bei der großen Mehrheit, 63,8 %, wird keine Orientierung angegeben, während ebenfalls nur 7,9 % (also 13 Methoden) die zwei Orientierungen homo- und heterosexuell mitdenken. Addiert man den Anteil der beiden Kategorien (‚ausschließlich homosexuelle Orientierung‘ und ‚homo- als auch heterosexuelle Orientierung‘) liegt der Anteil mit insgesamt 14,65 % immer noch stark unter dem Anteil der Methoden mit ausschließlich heterosexueller Orientierung mit 21,5 %. Zusätzlich zu der Einfügung eines Extrabausteins „Lust auf das eigene Geschlecht“ wird mit den getrennten Methoden also das Thema Homosexualität sehr wohl separiert, ganz im Gegensatz zu dem Anspruch, der im obigen Zitat gestellt wird, Homosexualität *nicht* als gesonderten Baustein zu behandeln.

Zudem fällt auf, dass von einer entweder homosexuellen *oder* heterosexuellen Orientierung ausgegangen wird, Bisexualität oder eine nicht binäre Zuordnung kommt in den Methoden kein einziges Mal vor, es werden meist die Begriffe ‚lesbisch‘ und/oder ‚schwul‘ verwendet. Zudem wird zum Großteil in den Methoden, in denen beide Orientierungen angesprochen werden, die homosexuelle entweder als mögliche Zusatzfrage, unter der Thematik Perversität, als Konfliktthema und/oder als ‚das Andere‘ thematisiert.

Jedoch ähnlich wie bei Fricke et al. 1983, werden auch in den Methoden, in denen ein homosexuell begehrender Mensch vorkommt, die Arbeitsanweisungen so formuliert, dass sich die Jugendlichen vorstellen sollen, sie *wären* in der Situation. Was sich in dieser Arbeitsanweisung zeigt mit der Verwendung des Konjunktivs: „Anschließend sollen die Jugendlichen sich vorstellen, sie wären lesbisch bzw. schwul“ (ebd., 221). Der pädagogische Ansatz ist, dass sich heterosexuelle Jugendliche in homosexuelle hineinversetzen sollen, um so die Konflikte, in denen sie sich befinden (hier: Coming Out) nachvollziehen zu können, nicht was homosexuellen Jugendlichen in dieser Situation helfen könnte, diese Option wird vollkommen ausgelassen. Es sind wieder ‚die Anderen‘ die lesbisch oder schwul sind, nicht (auch nur möglicherweise) die teilnehmenden Jugendlichen selbst. Bei den heteronormativ formulierten Methoden, wird nicht explizit ein ‚Hineinversetzen‘ gefordert, es wird davon ausgegangen, dass diese oder eine ähnliche Situation schon passiert ist, passieren könnte oder passieren wird. So werden beispielsweise bei einer Übung mittels Rollenspiel (ein Junge und ein Mädchen) zum Thema Verhü-

tung „Entscheidungsprozesse [geübt]“ (ebd., 113). Hier wird kein Konjunktiv verwendet, die Situation ist - gemäß dem Buch - realistisch für alle teilnehmenden Jugendlichen.

Ein großer thematischer Fokus, der bei dem Thema Homosexualität gesetzt wird, ist der Umgang mit bzw. die Erkennung von Diskriminierung und Vorurteilen. So sollen zum Beispiel „Veranstaltungen zur ‚Gleichgeschlechtlichkeit‘ [...] durch Information und Gespräch das Thema ‚normalisieren‘, Vorurteile abbauen und Jugendliche mit unsicherer sexueller Orientierung dadurch indirekt begleiten“ (ebd., 213). Auch hier täuschen die Anführungszeichen nicht darüber hinweg, dass der Prozess des ‚Normalisierens‘ nur dann von statten gehen kann, wenn die Ausgangssituation abnormal ist. Auch wenn von einer Situation ausgegangen werden kann, in der Diskriminierung, negative Vorurteile und vor allem Abwertung von homosexuellem Begehren keine Randerscheinungen sind, so produziert diese Formulierung doch eine Normalität, zu der Homosexualität nicht gehört. Ein Großteil der Äußerungen zu Homosexualität impliziert eine Andersartigkeit und problematisiert sie, anstatt – entsprechend ihres Ansatzes – eine Gleichwertigkeit, auch in den Formulierungen, herzustellen.

Im Gegensatz zu Fricke et al. 1983 wird bei den Methoden zu Vorurteilen und Klischees, großer Wert darauf gelegt, diese zu hinterfragen und zu entlarven. Jedoch werden auch hier zunächst etliche Klischees und Vorurteile abgefragt und eine Einteilung durch die Anweisung der Leitung erzwungen: „Die Jugendlichen sollen anhand der Fotografien überlegen, wer auf den Bildern schwul, lesbisch, heterosexuell ist“ (Sielert et al. 1993, 176).

Einerseits sollen die Methoden im Dienst der „Problematisierung unkritisch übernommener Vor-Urteile“ (ebd., 18) stehen, andererseits wird zum Beispiel bei der Methode „Gefährlich...“ (ebd., 75) zum Thema „Homosexualität und AIDS“ mittels Plakaten der AIDS-Hilfe, auf denen ausschließlich schwule Männer zu sehen sind, das Vorurteil manifestiert, dass diese beiden Begriffe zusammen gehören. Auch wenn in einer der möglichen Leitfragen für die Diskussion („Greifen die Aussagen Vorurteile auf?“) die vorgegebene Verbindung von Homosexualität und AIDS in Frage gestellt werden soll, so wird doch (gerade durch die Bildhaftigkeit der Plakate) eine Verbindung der beiden Begriffe entweder erst hergestellt oder verstärkt.

Auch in der Methode „Schwule Sau’ und ‚alte Lesbe“ (ebd., 222) sollen Vorurteile und Schimpfwörter kritisch behandelt werden. Jedoch wird hier eine Norm gesetzt durch die Arbeitsanweisung und die Formulierung, und zwar, dass es nur negative Vorurteile gegenüber homosexuellen Personen geben kann, auf diese Methode wird in der Feinanalyse genauer eingegangen (siehe Kap. 8.2).

Im Einleitungstext zu dem Methodenkapitel „Das ‚andere Gesicht‘ der Sexualität“ wird zwar die Einteilung in „das erlaubte, helle Gesicht“ und die „dunkle[n] Fratze“ (ebd., 253) in Frage gestellt, das letztere wird aber mit Aggression, Gewalt, Prostitution, Pornografie und Homosexualität in Verbindung gebracht: „Ist Homosexualität ‚echt pervers?‘“ (ebd.). Zudem kommt in der Methode „Du bist doch krank!“ (ebd., 307) - die in jenes Methodenkapitel eingegliedert ist - bei fiktiven Anfragen von Jugendlichen mit dem Impetus „Bin ich pervers?“ eine Anfrage eines Mädchen vor, welches am Schluss schreibt „Ich habe Angst, lesbisch zu sein, denn das finde ich pervers“ (ebd.). Die anderen drei Beispiele beinhalten Onanie, SM-Fetisch und Sex eines 13jährigen mit seiner 26jährigen Tante, es handelt sich also um Beispiele, die neben dem (wahrscheinlich) lesbischen Mädchen stehen, die zwar teils auch noch immer eine gesellschaftliche Ächtung und Tabuisierung erfahren, wie Onanie und Sadomasochismus, es steht aber auch ein Beispiel dabei, das sogar vor dem Gesetz verboten ist. Es werden die vorgegebenen Beispiele also mit Perversion in Verbindung gebracht. Auch wenn diese hinterfragt werden soll, wird sie von Seiten der PädagogInnen durch den Aufbau der Methode hergestellt. Auch in einer anderen Methode (ebd., 161) taucht die ‚Angst‘ lesbisch zu sein auf, diese (wiederholte) Setzung vermittelt den Eindruck, dass dies die übliche Reaktion, das übliche Empfinden beim Entdecken eines (möglichen) homosexuellen Begehrens sei.

Die Problematisierung von Homosexualität ist ein roter Faden in der Behandlung des Themas. In dem Einleitungstext „Lust auf das andere Geschlecht“ wird erklärt, dass auch „gewitzelt und gefrozzelt“ (ebd., 214) werden und das Thema auch Spaß machen darf, da es sich ja um ein „schwierige[s], tabubesetzte[s] Thema“ (ebd.) handelt. Durch die Betonung der Schwierigkeit und der Formulierung, dass das Thema Homosexualität auch Spaß machen *darf* wird der Umgang erneut proble-

matisiert. Es wird impliziert, dass das Thema nicht ohne Konflikte und Abwertungen und mit einem positiven Zugang behandelt werden kann.

Auch in der Behandlung des Coming Out vor den Eltern wird keine positive bzw. neutrale Option der Reaktion in Betracht gezogen, entweder „stoßen [die Eltern] ihre jugendlichen Kinder von sich und damit in eine ungewisse Zukunft“ oder sie „verarbeiten nach kurzer Zeit die Irritationen und Unsicherheiten“ (ebd., 220). Von Irritationen und Unsicherheiten, so impliziert die Formulierung, ist aber auszugehen.

Problematisierungen kommen noch in vielen anderen Zusammenhängen auf: ein Junge der „befürchtet“ seine Schwester sei lesbisch (ebd., 322); Erwartungen, die homosexuelle Jugendliche zwangsläufig enttäuschen müssen (ebd., 221); Sprechen über Homosexualität muss unangenehm sein (ebd., 326) sowie die „Zwangsläufigkeit [...], Homosexualität als Fehlform zu denunzieren“ (ebd., 17).

Heteronormativität

Wie bereits erwähnt, zeigt die quantitative Auswertung der Methoden (bezogen auf das Vorkommen verschiedener sexueller Orientierungen), dass 21,5 % der Methoden von einer heterosexuellen Situation ausgehen. In den Formulierungen lässt sich eine heteronormative Perspektive herauslesen, denn in den Methoden, in denen homosexuelles Begehren vorkommt, wird dieses als solches auch benannt und hervorgehoben, in fast allen Fällen ist das Thema der Übung sogar Homosexualität. Während bei den anderen von einer heterosexuellen Norm ausgegangen wird, ohne diese extra zu bezeichnen.

Das Thema Verhütung wird fast ausschließlich in Bezug auf Empfängnisverhütung behandelt, Safer Sex ist nur nebenbei Thema, zum Beispiel bei einer Zusatzfrage zur Auswahl des Verhütungsmittels: „Wie wichtig ist mir der Schutz vor Geschlechtskrankheiten (z.B. Tripper) oder sexuell übertragbaren Krankheiten (z.B. AIDS)?“ (ebd., 114).

Sogar in der Frage zum Kondom bei einem Wissens-Quiz, wird der heterosexuelle Geschlechtsverkehr impliziert: „Mit welchen anderen Verhütungsmitteln zusammen angewendet erhöht sich die Sicherheit des Verhütens mit dem Kondom?

[Antwort:] *Schaumzäpfchen, -spray*“ (ebd., 81). Auch wenn begrifflich unter ‚Verhütung‘ oft nur die Empfängnisverhütung verstanden wird, wird durch das Nichtaufnehmen des Kondoms als Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten, der heterosexuelle Geschlechtsverkehrs als einzige Möglichkeit vorgegeben und der (v.a. männliche) homosexuelle ausgeschlossen. Und auch bei lesbischem Sexualverkehr besteht die Möglichkeit von Krankheitsübertragungen.

Auch bei dem Infokasten über das Kondom steht zu seiner Anwendung, dass es „vor dem Kontakt des Penis mit der Scheide“ (ebd., 108) ganz abgerollt werden muss. Hier wird durch die Abwesenheit des Erwähnens einer anderen Anwendung des Kondoms durch Analverkehr oder auch Oralverkehr, dessen Existenz negiert und auch die Notwendigkeit des Schutzes vor sexuell übertragbaren Krankheiten ignoriert.

Die Behandlung des Themenkomplexes „Das Erste Mal“ zeigt ebenfalls einen heteronormativen Blickwinkel. Alle hier vorkommenden Beispiele zeigen ausschließlich heterosexuelle Paare. So werden bei der Methode „Wie Weihnachten“ (vgl. ebd., 85-85) zwei LeserInnenbriefe, beide von einer heterosexuellen Person, zu möglichen Schwierigkeiten beim ‚Ersten Mal‘ vorgegeben, um diese von den Jugendlichen beantworten zu lassen. In den vorgeschlagenen Fragestellungen, die im Plenum eine generelle Behandlung mit dem ‚Ersten Mal‘ anregen sollen, wird ebenfalls von einer heterosexuellen Situation ausgegangen: „Was kann das Mädchen und was kann der Junge dazu beitragen, daß die Situation für beide befriedigend erlebt wird? Was wünschen sich die Jungen von den Mädchen und umgekehrt?“ (ebd., 85)

In der nachgeführten „Aufklärungsschrift“ von 1927 zur weiteren Behandlung des Themas sind Empfehlungen an den Bräutigam, wie er mit seiner Braut in der Hochzeitsnacht umzugehen habe, zusammengefasst. Dies soll jedoch eher als Negativbeispiel dienen und zur Diskussion anregen. Aber auch die weiteren Methoden zum ‚Ersten Mal‘ gehen von dieser Heteronorm aus und inkludieren keine abweichenden Beispiele. In der einzigen Methode zum ‚Ersten Mal‘, in der keine konkreten Beispiele vorkommen, wird einerseits über das Vorurteil „Beim ersten Mal ist es wichtig, daß der Junge älter ist, weil er mehr Erfahrung hat“ (ebd., 232) diese Heteronorm konstruiert und andererseits über das grafische Mittel des Cartoons,

auf dem ein Mädchen und ein Junge, die im Bett von den Eltern überrascht werden, zu sehen sind.

Die gesamten Methoden zu den Themen ‚Beziehungen und Verliebtsein‘ beinhalten insgesamt drei Methoden, in denen auch (teilweise nur ansatzweise) homosexuelles Begehren vorkommt. Eine Methode behandelt das Thema ‚Anmachen‘ und stellt „verschiedenste Konstellationen“ in einer Anmachsituation gleichwertig nebeneinander, indem in einem Rollenspiel zwei Menschen aufeinandertreffen mit der Szenenbeschreibung:

„Er trifft sie, beide wollen, verheddern sich aber gründlich.

Sie will ihn, er hat aber keinen Bock oder umgekehrt.

Er trifft ihn und nur einer will “ (ebd., 152)

Dadurch sticht diese Methode heraus und entspricht ihrem Anspruch „eine einseitig heterosexuelle Ausrichtung“ (ebd., 11) vermeiden zu wollen. Die zweite Methode, in der eine dezidiert homosexuelle Person neben anderen (meist als heterosexuell gekennzeichneten) Personen vorkommt - bei den restlichen Personen gibt es keine Angabe zum Geschlecht und somit auch nicht zur sexuellen Orientierung -, behandelt das Thema Kontaktanzeigen (vgl. ebd., 199). Hier geht es darum, zu besprechen, was eineN selbst anziehend machen könnte und was man sich vom Partner / von der Partnerin wünscht. Hier ist homosexuelles Begehren einigermaßen egalitär eingebettet in die anderen Beispiele, wobei die Mehrheit der Beispiele heterosexuelle Personen darstellen.

Die letzte Methode, welche grob zum Themenbereich ‚Beziehung und Verliebtsein‘ zugerechnet werden kann und auch Homosexualität inkludiert, befasst sich mit dem Thema ‚Ehe‘. Im letzten Satz wird erwähnt „Die PädagogInnen können dazu ermuntern, auch den Fall einer gleichgeschlechtlichen Ehe zu spielen“ (ebd., 237). So wird zwar ermöglicht das Thema ‚Beziehung‘ bzw. ‚Ehe‘ genauso für homosexuelle Personen / Paare zu besprechen, da es sich aber um eine Art ‚Zusatzaufgabe‘ handelt, zu der ‚ermuntert‘ werden *kann*, kann hier nicht von einer gleichwertigen Behandlung von Homosexualität neben Heterosexualität gesprochen werden. Dazu muss jedoch erwähnt werden, dass die eingetragene Partnerschaft für gleichgeschlechtliche Paare zum Zeitpunkt der Publikation noch nicht möglich war. Neben diesen drei Ausnahmen existieren viele Methoden zum Thema ‚Beziehung und Ver-

liebtsein', die alle heteronormativ ausgerichtet sind. Beispielhaft dafür sind zwei Methoden, die getrennt nach Geschlecht - einmal für Mädchen und einmal für Jungen - eingesetzt werden sollen, aber methodisch das Thema „Verliebtsein“ genau auf die selbe Weise behandeln. Dazu wird einmal ein Foto und einmal eine Comiczeichnung verwendet, um dazu die Fragen zu stellen „Was male ich mir aus, wie ich mich in Anwesenheit meines Geliebten verhalte, und was ist davon übrig, wenn er tatsächlich da ist?“ (ebd., 153) für die Mädchengruppe und „Was male ich mir aus, wie ich mich in Anwesenheit meiner Flamme verhalte? Was ist übrig, wenn sie tatsächlich da ist?“ (ebd., 154) für die Jungengruppe. Ein Begehren auf das eigene Geschlecht wird nicht als Möglichkeit angesehen.

Auf die selbe Art wird die Methode „Traumtyp und Supergirl“ (ebd., 155) angesetzt: hier sollen einerseits die Mädchen einen „Traumboy-Kalender“ gestalten und die Jungen einen „Traumgirl-Kalender“. Zwei weitere Methoden, die ebenfalls in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden sollen, sollen Konflikte mit dem besten Freund oder der besten Freundin des Partners / der Partnerin, die in einer Beziehung auftauchen können, zur Sprache bringen. Auch hier wird mit Formulierungen, wie „Aus verschiedensten Gründen geben Mädchen ihre Mädchenfreundschaften auf [...] wenn sie einen Freund haben. Der Freund verlangt es“ (ebd., 161) und „Diese Übung soll helfen, Jungen begreiflich zu machen, daß es nicht gegen sie gerichtet ist, wenn ihre Freundinnen auch zu anderen Menschen enge Beziehungen haben“ (ebd., 163) die Norm einer heterosexuellen Beziehung produziert. Homosexualität kommt in dieser Methode nur als Grund zur Sorge vor: „Beim Thema ‚Mädchenfreundschaften‘ ist zu beachten, daß die Angst bzw. das Vorurteil wirkt, daß enge Freundinnen Lesben seien“ (ebd., 161). Diese beiden Methoden wurden für die Feinanalyse herangezogen (siehe Kap. 8.2).

Mit diesen expliziten Formulierungen ist keine Möglichkeit der Interpretation geben, Heterosexualität ist die Norm, Homosexualität kommt in seltenen Fällen, also als Abweichung vor. Dies zeigt sich auch durch die grafische Gestaltung. Jegliche Bilder, die teilweise zu den Methoden verwendet werden sollen, sind heteronormativ, abgesehen von den Bildern zu den Methoden, die dezidiert das Thema Homosexualität behandeln. In manchen Fällen ist das Geschlecht auf dem Foto oder in der Zeichnung nicht erkennbar, sodass die sexuelle Orientierung dadurch auch

nicht offenkundig wird. Ein offensichtlich gleichgeschlechtliches Paar ist jedoch nur einmal außerhalb der Methoden zu Homosexualität abgebildet, und zwar in der Methode „Igitt!“ (ebd., 295-296), die sich mit Nacktdarstellung und erotischen Bildern beschäftigt, hier sind auf einem Foto (neben anderen Abbildungen von nackten Menschen) zwei nackte Männer abgebildet. Die dazugehörige Thematik ‚Pornografie‘ wirkt gegen eine mögliche Interpretation, dieses Auftauchen eines gleichgeschlechtlichen Paares, als eine Normalisierungsstrategie zu sehen. Es verstärkt vielmehr die verbreitete Übersexualisierung von (vor allem männlicher) Homosexualität.

Abgesehen von dieser Ausnahme gibt es insgesamt acht Abbildungen von gleichgeschlechtlichen Paaren (allesamt in den Methoden zum Thema ‚Homosexualität‘), während im gesamten Buch 59 Abbildungen verteilt sind, die eine Beziehungsebene oder sexuelle Ebene zwischen einem Jungen/Mann und einem Mädchen/einer Frau mehr oder weniger klar zeigen.

Ein anderes Element, welches neben den grafischen Elementen wirkt, sind die Liedtexte und lyrischen Texte, die ebenso wie die Bilder teils ein Bestandteil der Methoden sind und teils nur zur Untermalung angeführt werden. In 16 dieser textlichen Elemente ist die sexuelle Orientierung nicht erkenntlich, in zwölf ist eine heterosexuelle Orientierung explizit, ein homosexuelles Beispiel ist nicht darunter. Anne Hagis schreibt von ihrem „Märchenprinz“ (ebd., 162), Marius Müller-Westernhagen von seinem „Mädchen“ (ebd., 162) und Udo Lindenberg bezeichnet sich selbst als „alten[n] Mädchenaufreißer“ (ebd., 164), der jedoch in diesem Lied kritisch thematisiert, dass seine Männerfreundschaft bei ihm Unbehagen bezüglich eines „Homosexualitätsverdachts“ (ebd., 163) auslöste.

Diese Analyse der lyrischen Elemente unterstreicht ebenso die heteronormative Ausrichtung des Buches wie die anderen Elemente, vor allem durch die vollkommene Abstinenz eines homosexuellen Begehrens. Der bereits zitierte Anspruch, der „zwangsheterosexuelle[n] Sichtweise von Menschenbeziehungen“ (ebd., 11) entgegenzuwirken, wird durch die eigenen Aussagen quasi konterkariert.

7.3 Strukturanalyse von Tuidet et al. 2012

Tuidet, Elisabeth / Müller, Mario / Timmermanns, Stefan / Bruns-Bachmann, Petra / Koppmann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel

7.3.1 Institutioneller Kontext, Diskursebene und Zielsetzung

Im Gegensatz zu den beiden anderen Werken, handelt es sich bei Tuidet et al. 2012 um die zweite Auflage des Buches. Die Erstauflage wurde 2008 publiziert, damals noch unter Juventa, jetzt unter dem fusionierten Verlag Beltz Juventa. In der zweiten Auflage werden neben den AutorInnen von 2008 Tuidet und Timmermanns, noch Mario Müller, Petra Bruns-Bachmann und Carola Koppermann angegeben. Im textlichen Teil sind nur minimale Veränderungen vorgenommen worden und es wurde zusätzlich zu dem Vorwort der ersten Auflage ein neues Vorwort geschrieben, wodurch das Buch zwei Vorworte besitzt. Im Methodenteil wurden jedoch einige Methoden herausgenommen und andere hinzugefügt. Vor allem im Methodenkapitel „Werte, Normen und Normierung“ sind vergleichsweise viele Methoden dazugekommen, mit diesen Methoden wurde zum Beispiel auf immer präsenter werdende Themen, wie „Sexting“¹³, Pornografie sowie Intersektionalität und Männlichkeitsnormen eingegangen. Den neuen Fokus, bzw. die thematische Erweiterung kommentieren die AutorInnen auch selbst im Vorwort zur zweiten Auflage, indem sie anmerken, dass sich „neue Normierungen, Diskriminierungen und Marginalisierungen ergeben haben“ (Tuidet et al. 2012, 6).

Eine genaue Analyse der Unterschiede liegt jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit, die zweite Auflage wurde als zu analysierendes Material verwendet. Der Aufbau des Buches erinnert an Sielert et al. 1993, nach dem Vorwort zur 2. Auflage, folgt das Vorwort zur 1. Auflage, der Rest des Buches ist in zwei Teile aufgeteilt. Teil I, bezeichnet als „Grundlagen der sexualpädagogischen Didaktik und did“ (ebd., 15-33), geht auf die Ansprüche der AutorInnen an eine Sexualpädagogik und ihre Standortbestimmung sowie auf Aspekte der methodischen Umsetzung und das Konzept der Vielfalt ein, welches das ganze Buch durchzieht. In Teil II, „Sexualpädagogische Methoden“, werden dann in fünf Kapiteln mit jeweils dazugehö-

¹³ Sexting: Das Schicken von Bildern oder Nachrichten mit sexuellem Gehalt per Mobile Messaging.

rigen Einleitungstexten die Methoden der Reihe nach vorgestellt. Die fünf Methodenkapitel heißen Vielfalt, Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention.

Gleich im ersten Satz des Vorwortes (zur 1. Auflage) werden die *Sexualpädagogischen Materialien* von Sielert et al. 1993 als „Vorgänger“ der *Sexualpädagogik der Vielfalt* ausgewiesen und die eigentliche Motivation hinter der Publikation, diese „neu zu schreiben und komplett zu überarbeiten“ (Tuider et al. 2012, 6) formuliert. Die AutorInnen wollen *Sexualpädagogik der Vielfalt* in der „Nachfolge und Tradition seines Vorgängers“ (ebd.) verstanden wissen.

Auch bei *Sexualpädagogik der Vielfalt* ist die Einordnung der Diskursebene als sexualpädagogisches Methodenbuch zu bestimmen, ebenfalls kann hier auf den Titel verwiesen werden sowie auf die eindeutige Eigenbezeichnung „sexualpädagogisches Methodenbuch“ auf dem Klappentext, und schließlich untermauert die professionelle Involviertheit der AutorInnen zusätzlich diese Determinierung.

Ebenso wie Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 ist die Publikation von Tuider et al. 2012 in einen institutionellen Kontext eingebettet. Alle AutorInnen sind oder waren VorständIn oder Gründungsmitglied der Gesellschaft für Sexualpädagogik, außer Carola Koppermann, die Dozentin am Institut für Sexualpädagogik Dortmund ist. Das Institut für Sexualpädagogik (isp) ist zudem Gründungsmitglied der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp)¹⁴ und wie bereits erwähnt der institutionelle Kontext der *Sexualpädagogischen Materialien* (Sielert et al. 1993). Durch diese institutionelle Verbindung wird auch die ideologische und inhaltliche offensichtlich.

Im Gegensatz zu Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 nutzen Tuider et al. 2012 für den Buchumschlag kein fotografisches Element. Damit vermeiden sie die allererste – möglicherweise normierende – Wirkung vor allem des ersten Eindrucks eines Titelbildes. Der Einband wirkt also neutral, er ist nur farblich mit Gelb- und Grautönen sowie Weiß gestaltet. Grafische Elemente, genauer Zeichnungen, sind ausschließlich bei den Methoden anzutreffen.

¹⁴ Zu gsp siehe auch Kapitel 2

Die Zielsetzung des Methodenbuchs konzentriert sich vor allem auf eine „Denormierung‘ oder ‚Nicht-Normierung‘“ (Tuider et al. 2012, 5) sowie eine Thematisierung von Vielfalt in Bezug auf „Lebenserfahrungen und Begehren“ (ebd., 6), dies soll - mal impliziter, mal expliziter - Thema aller Methoden sein. Im Gegensatz zu den beiden VorgängerInnen haben Tuider et al. explizit faktische Informationen zur sexuellen Aufklärung nicht in das Buch mitaufgenommen. Laut den AutorInnen gibt es heutzutage, vor allem durch die BZgA, vielfache und vor allem immer wieder neue Publikationen, die dies bereits abdecken und somit auch auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft sind (ebd.).

7.3.2 Zielgruppe und AutorInnen

Wie bereits erwähnt sind vier von fünf AutorInnen stark in die Gesellschaft für Sexualpädagogik involviert, da sie entweder VorständIn oder Gründungsmitglied sind bzw. waren. Die professionelle Verortung ist ähnlich wie bei den VorgängerInnen, so sind die AutorInnen allesamt mindestens diplomierte (Sozial-)PädagogInnen bzw. ErziehungswissenschaftlerInnen und haben teilweise eine Promotion oder Professur in Erziehungswissenschaft. Die AutorInnen decken zudem verschiedene professionelle Teilbereiche ab. So ist Elisabeth Tuider vor allem im wissenschaftlichen Bereich tätig mit ihrer Professur der „Soziologie der Diversität“ in Kassel; Mario Müller arbeitet in der Fort- und Weiterbildung sowie an der Entwicklung des Qualitätssiegels für SexualpädagogInnen; Stefan Timmermanns sitzt, neben seinen Lehraufträgen an mehreren Universitäten, im Fachbeirat verschiedener Bildungseinrichtungen; Petra Bruns-Bachmann ist Systemische Familientherapeutin und in der Erwachsenenbildung tätig; Carola Koppermann arbeitet als Trainerin für Sexuelle Bildung sowie als Referentin für Aus-, Fort- und Weiterbildung für pädagogische und Gesundheitsberufe. Zudem haben fast alle AutorInnen neben ihren Stellen als DozentInnen bzw. ReferentInnen, ihren beruflichen Hintergrund in der Sozialarbeit und/oder arbeiten als SexualpädagogInnen. Durch diesen Hintergrund der AutorInnen ist ein deutlicher ExpertInnenstatus gegeben. Als weitere Quelle und Einfluss für die Methoden, werden „die Erfahrungen zahlreicher SexualpädagogInnen und Sexualpädagogen in Deutschland und Österreich“ (ebd., 7) angeführt, die Methoden aus der Praxis für das Buch eingesendet

haben. Die UrheberInnen der Methoden sind jeweils als Fußnote in der jeweiligen Methode angeführt.

Die Zielgruppe weicht etwas von den VorgängerInnen ab, da hier eine etwas eingeschränktere Gruppe als AdressatInnen angesprochen werden soll: „Mit unserem Buch möchten wir Lehrerinnen und Lehrer in (weiterführenden) Schulen ebenso erreichen wie haupt- und ehrenamtlich Tätige in der Jugend- bzw. Sozialen Arbeit. Sie alle betreuen und begleiten junge Menschen, die sich auf dem Weg in die Erwachsenenwelt befinden“ (ebd., 7). Hier sollen nur Menschen angesprochen werden, die sich professionell mit dem Thema befassen, die VorgängerInnen wollten noch auch Eltern (Sielert et al. 1993) oder alle in irgendeiner Form pädagogisch Tätigen (Fricke et al. 1983) mit ihrem Buch ansprechen. Jedoch öffnet sich der Personenkreis der mit der sexualpädagogischen Arbeit an sich erreicht werden soll. So waren zuvor nur Kinder und vor allem Jugendliche Zielgruppe sexualpädagogischer Arbeit, während Tuider et al. ihr Ziel „Menschen jeden Alters zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität zu befähigen“ (ebd., 6) setzen. Der Fokus liegt weiterhin bei Kindern und Jugendlichen (Angabe der Altersstufen bei den Methoden: zwischen „ab 8 Jahren“ bis „ab 16 Jahren“), was auch beim Aufbau der Methoden erkenntlich wird, mit Anpassung sind die Methoden aber auch bei höheren Altersstufen anwendbar.

7.3.3 Diskursposition und diskursiver Kontext

Die Einschätzung der Diskursposition ergibt sich in diesem Fall hauptsächlich durch die eigene Positionierung der AutorInnen innerhalb des Buches. Die Herausgebenden sehen das Buch als „Nachfolge der Tradition seines Vorgängers [Sielert 1993, Anm. C.B.]“ (Tuider et al. 2012, 6), dessen Diskursposition bereits als emanzipatorische Sexualpädagogik geortet wurde. Zudem schreiben sie, sie haben ihre „Wurzeln in der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik in der Tradition Helmut Kentlers, Fritz Kochs und Uwe Sielerts“ (ebd., 6). Diese Verortung wird auch an anderen Stellen wiederholt. Die Ziele (neo-)emanzipatorischer Sexualpädagogik – Selbstermächtigung, Befreiung von Zwängen, das Hinterfragen von Normen etc. – ziehen sich durch das gesamte Werk, es wird zudem „die politische Dimension von Sexualpädagogik“ (ebd., 38) betont.

Dazu kommt der Zuspruch für den neuen Ansatz der „Sexuellen Bildung“, der in Kapitel 1.4 kurz vorgestellt wurde und sich als Weiterentwicklung der emanzipatorischen Sexualpädagogik sieht: „Dieses Verständnis von Sexueller Bildung erweist sich für eine neoemanzipatorische Sexualpädagogik der Vielfalt als anschlussfähig“ (ebd., 16). Die Diskursposition kann hier also auch eindeutig als (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik – der Ort, von dem aus gesprochen wird – ausgemacht werden. Auch die institutionelle Einbindung untermauert diese Position, da das gsp ebenso eine „Sexualpädagogik der Vielfalt“ vertritt, dessen Ziele denen der emanzipatorischen gleichen (gsp, online, FAQs). Zudem sitzt Uwe Sielert – als aktuell prominentester Vertreter der emanzipatorischen Sexualpädagogik – im Vorstand als Beisitzer. Diese institutionelle Involvierung ist auch daher bemerkenswert, da sich die gsp für die Professionalisierung der Sexualpädagogik und von SexualpädagogInnen einsetzt. Dies gibt auch eine mögliche Erklärung für die Einschränkung der Zielgruppe auf professionell Tätige.

Der diskursive Kontext hat sich in den 2010er Jahren hin zu einer „zunehmende[n] Pluralisierung aller Lebens- und Liebesbereiche“ (Tuider et al. 2012, 6) verändert und die Entwicklung der Massenkommunikationsmedien trägt ihren großen Teil dazu bei. Eine ständige Präsenz und ein ständiger Zugang zu sexuellen und pornografischen Inhalten führt zu einem anderen Wissen und anderen Fragen der Jugendlichen, sowie zu einer veränderten gesellschaftlichen Betrachtung von Sexualpädagogik. Dazu kommen die „mehr als 20 Jahre Erfahrung im Umgang mit den Auswirkungen der Krankheit AIDS“ (ebd.).

Der diskursive Kontext ist vor allem aber stark geprägt von den Reaktionen, die das Werk ausgelöst hat. In mannigfaltigen Artikeln, vor allem von christlich-dogmatischer Seite, hagelte es Kritik an „den Feinden des christlichen Menschenbildes“ (Die Freie Welt 2014, o.A.). Aber auch von rechts-populistischer Seite wurde vor allem Tuider persönlich angegriffen. Der Blogger Akif Pirinçci nannte sie eine: „dumm schwätzende und ausschließlich ihr abartiges Sexualleben im Auge behaltende irre Lesbe“ (Pirinçci zit. n. Jakob 2014, online). Zudem ist eine Bewegung entstanden, die sich u.a. auf Demonstrationen gegen die „Frühsexualisierung“ der Kinder einsetzt und vor allem aus dem Bündnis „Besorgte Eltern“ besteht, unterstützt von Parteien, wie der AfD, den Bibeltreuen Christen und weite-

ren rechtradikalen Parteien (vgl. Stadler 2014, online). Reaktionen kamen aber aus allen Bereichen der Medien und Politik; diese teilweise hetzerischen und diffamierenden, vor allem aber immer um die Heteronormativität besorgten Reaktionen, haben Maike Bunt und Marianne Brenner diskursanalytisch untersucht (vgl. Bunt/Brenner 2014, online). Diesem Diskurs ist gemein, dass er die „Sexualpädagogik der Vielfalt [...] zu einer bedrohlichen und mystischen Pseudo-Aufklärung stilisiert“ (ebd.). Auch die Einführung eines Bildungsplans in Baden-Württemberg zur fächerübergreifenden Behandlung sexueller Vielfalt an Schulen rief einen breiten Protest von christlicher und konservativer Seite hervor, der 2013 mit einer Petition gegen eben jenen startete (vgl. Müssigmann 2014, online und Crolly 2015, online). Sexualpädagogik an sich und vor allem sexuelle Vielfalt sind Themen, die noch immer starke Kontroversen in der Gesellschaft hervorrufen.

7.3.4 Aussagen

Vielfalt

Wie der Titel *Sexualpädagogik der Vielfalt* schon ankündigt, spielt der Begriff Vielfalt und der dahinterliegende Anspruch eine große Rolle in diesem Methodenbuch. Vielfalt - in Bezug auf Geschlecht, Alter, Nationalität, Sexualität, sexuelle Orientierung, Religion, Hautfarbe etc. -, so das Anliegen der AutorInnen, soll bewusst gemacht und thematisiert und dadurch ein Umgang mit der Macht und Differenz gefunden werden. Denn Differenzkategorien dienen hiernach zu oft als Legitimation für Trennung, Hierarchisierung und nicht zuletzt Diskriminierung (vgl. Tuidor et al. 2012, 37). Die AutorInnen wollen vielmehr „der Vielfalt von Menschen und ihren Lebensweisen [...] einen positiven Wert zusprechen“ (ebd., 38) und sie als Bereicherung wahrgenommen wissen. Das Thema der Vielfalt zieht sich durch alle Methoden, jedoch wird ihm auch ein eigenes Methodenskapitel gewidmet. Es bezieht sich jedoch nicht – wie bei den VorgängerInnen – um Vielfalt nur bei sexueller Orientierung. So werden hier Methoden vorgestellt, die die Vielfalt zwischen den TeilnehmerInnen an den Methoden – in den meisten Fällen den Jugendlichen – aufzeigen sollen, als auch Vielfalt von Wohn- bzw. Lebensformen sowie Liebesformen, Vielfalt in Bezug auf Vorstellungen von Liebesbeziehungen und Sexualität, die unterschiedlichen Auswirkungen von Differenzkategorien usw. Ein wichtiger

Punkt, der immer wieder angemerkt wird, ist das Zusammendenken mehrerer Differenzkategorien. Eine Person gehört nicht nur einer Kategorie an, hier wird das Kollektivsymbol der Schublade bemüht. Hiermit wird auf Intersektionalität Bezug genommen: „Menschen können nicht mehr so einfach in *eine* Schublade gesteckt werden, sondern es wird immer deutlicher, dass sie sich in *mehreren* Schubladen [...] zugleich befinden“ (ebd., 37). Dieses Bild der „Schublade“ ist in unserem Sprachraum kollektiv bekannt; die Unsicherheiten, die durch einen verstärkten Blick auf Vielfalt (und deren potentielle Unendlichkeit) auftauchen (könnten), werden durch die Versicherung, die Schubladen werden nicht aufgelöst, der Mensch kann nur auch in mehrere gleichzeitig passen, versucht abzufangen. Hier zeigt sich die Strategie des flexiblen Normalismus, bei dem die Normalitätsgrenzen durch breite Toleranzgrenzen zwar festgelegt, aber eben flexibel sind und so Bereiche, die sonst außerhalb dieser Grenzen lagen oder liegen, integrierbar werden. Auch das Kollektivsymbol des Hauses wird genutzt, so werden jedoch im Gegensatz zu dem bereits erwähnten klassischen Symbol des Bootes, das voll ist, in der Methode „Das Haus in der Müllerstraße“ (ebd., 46-47) vielfältige Lebensformen untergebracht. Es gibt keine Ausschlusskriterien, je vielfältiger und einzigartiger, umso besser. Auch hier wird eine Normalisierungsstrategie angewendet, die die Grenzen von Normalität erweitern soll.

Gerade die Thematisierung der Differenzkategorien Herkunft und Religion neben anderen Differenzkategorien wie Geschlecht und Sexuelle Orientierung zeigt auch den Unterschied von Tuijthuis et al. 2012 zu seinen VorgängerInnen auf, bei denen erstere kaum oder gar nicht auftauchten.

Homosexualität

Dies ist auch deswegen bemerkenswert, da dadurch die Marginalisierung des Themas Homosexualität verringert wird. Denn Homosexualität, bzw. sexuelle Orientierung wird so zu einer von vielen Differenzkategorien, die jeden Menschen ausmachen. Dies zeigt sich besonders an der Methode „Die Blume der Macht“ (vgl. ebd., 54-56), in der innerhalb einer gezeichneten Blume einige Differenzkategorien aufgezeigt werden. Hier stellen Blütenblätter die Differenzkategorien wie Klasse/Schicht, Sexualität, Geschlecht, Staatsbürgerschaft und Hautfarbe dar. Die inneren Blätter zeigen jeweils die gesellschaftlich bevorzugte Kategorie (z.B.

„Deutsch“ und „Hetero“) und die äußeren die gesellschaftlich benachteiligte Kategorie (z.B. „Nicht-Deutsch“ und „Homo“) auf. Es soll also eine Reflexion über die eigene Position stattfinden, die eben nicht immer nur im Zentrum oder nur am Rande der Macht ist, sowie über die gesellschaftliche Bedeutung der Kategorien. Durch das Nebeneinanderstellen der Kategorien wird eine Gleichwertigkeit hergestellt. Dies zeigt sich auch in der erstmaligen Erwähnung von Homosexualität im Buch. Sie wird neben vielen anderen Differenzkategorien in Bezug auf Gleichberechtigung und Anerkennung erwähnt, und zwar von „Frauen, Männern und Transgender sowie Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Alters, für die Rechte von Lesben, Schwulen und Bisexuellen, für die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen und für die freie Wahl der Lebens- oder Ehepartner bzw. -partnerinnen“ (ebd., 6).

Einer genaueren Betrachtung bedürfen die beiden (einzigen) Methoden, die sich dezidiert mit Homosexualität beschäftigen ohne andere sexuelle Orientierungen miteinfließen zu lassen. Der Anspruch von „Çigdem und Vera“ (vgl. ebd., 115-117) ist es Vorurteile gegenüber Lesben abzubauen, dazu kommt noch ein intersektionaler Aspekt und der Zusammenhang von Sexualität und Glaubensrichtung. In „Hurra, es ist eine Lesbe!“ (vgl. ebd., 118-119) wird über einen Fragebogen versucht, Wissen zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen zu vermitteln. Bei „Çigdem und Vera“ sollen in geschlechtergetrennten Gruppen Rollenspiele durchgeführt werden, in denen unterschiedliche Haltungen zu Homosexualität dargestellt werden sollen. Hier finden offene Homophobie, tabuisierte Homosexualität, Ablehnung von Diskriminierung von Homosexuellen sowie selbst gelebte Homosexualität in den verschiedenen Rollen ihren Ausdruck. Der Fokus dieser Methode liegt darin, Vorurteile und Diskriminierung sichtbar und erfahrbar zu machen und soll somit die Reflexion bei den Jugendlichen anregen. Diese Methode wird in einer feinanalytischen Betrachtung genauer untersucht.

Der Fragebogen der zweiten Methode erfordert wiederum kaum Reflexion, ist eher angelegt als ein unterhaltsames Quiz, das jedoch als Ziel Zuwachs an Informationen und Fakten zum Thema Homosexualität anstrebt und somit vor allem eine Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht. Zudem verhindert Faktenwissen

auch das Entstehen von Vorurteilen oder kann diese abbauen. Dies soll ermöglicht werden durch Fragen, wie:

*„9. Frauen sind lesbisch, weil...
...sie Frauen begehren
...sie keinen abgekommen haben
...sie Männer doof finden
...das jetzt modern ist“ (ebd., 120)*

Eine weitere Methode („Warum werden Menschen heterosexuell?“) beschäftigt sich zwar hauptsächlich mit dem Thema Homosexualität, stellt aber neben die Frage „Warum werden Menschen homosexuell?“ die Frage „Warum werden Menschen heterosexuell?“ (ebd., 99), mit welcher sich die Jugendlichen im gleichen Maße beschäftigen müssen. Somit wird die Heteronorm in Frage gestellt und die Entstehungserklärungen von Homosexualität und Heterosexualität äquivalent hinterfragt.

Die Methode „Sex-Quiz“ bedient sich ebenfalls, wie „Hurra, es ist eine Lesbe!“ dem Mittel des Quiz. Hier ist die Thematisierung von Homosexualität auffällig, das Quiz enthält Fragen zu verschiedenen Themenbereichen, wie sexuelle Orientierung, sexuelle Identität, sexuelle Präferenzen, rechtliche Fragen etc. Unter insgesamt 37 Fragen kommen 11 Fragen vor, die sich mit dem Thema Homosexualität beschäftigen, wie „Was ist ein Coming-out“ (ebd., 104), im Vergleich ist dies also ein sehr hoher Anteil. Die Wissensaneignung, vor allem verbunden mit Spaß und Wettbewerb, kann, wie bei „Hurra, es ist eine Lesbe!“, dazu beitragen Vorurteile abzubauen, weshalb die AutorInnen sich wahrscheinlich entschieden haben, gerade zum Thema Homosexualität so viele Fragen einzubauen. Während also im „Sex-Quiz“ verschiedene sexuelle Orientierungen nebeneinander behandelt werden, behandelt „Hurra, es ist eine Lesbe!“ mit der selben Methodik Homosexualität separat.

Durch die bildliche Darstellung kann ebenso eine Sichtbarkeit von Homosexualität befördert werden, die als Effekt normalisierend wirkt. Die Zeichnungen in Tuijter et al. 2012 sind größtenteils neutral, da Einzelpersonen gezeigt werden oder kein sexueller Inhalt dargestellt wird. Dazu kommt, dass die Zeichnungen teilweise so gestaltet sind, dass eine geschlechtliche Zuordnung der dargestellten Personen

schwer vorzunehmen ist und somit auch die Zuordnung einer sexuellen Orientierung. Es lassen sich dennoch unter den insgesamt 28 grafischen Darstellungen (27 Zeichnungen in Grautönen plus ein Plakat) fünf Bilder finden, die Heterosexualität darstellen und eins (das Plakat bei der Methode „Cigdem und Vera“), das Homosexualität darstellt. Dies ist im Vergleich zu der stringenten Thematisierung innerhalb der Methoden eine deutliche Unterrepräsentanz von Homosexualität auf der grafischen Ebene.

Verschiedene Begehrensformen

Auch wenn die Begrifflichkeiten „Homosexualität“, „homosexuell“, „schwul“, „lesbisch“ etc. auch in Tuidet et al. 2012 vorkommen, so ist doch entscheidend, dass sich diese einreihen in die viel häufiger auftauchenden Begriffe, wie vielfältige „Liebes- und Lebensformen“, „Lebens- und Liebesweisen“, „Begehrensformen“, „Sexuelle Präferenzen“, „Sexuelle Vorlieben“, „Sexuelle Orientierung“ u.a. Mit dem Verwenden dieser Überbegriffe wird einerseits deutlich, dass es eine Vielfalt an Begehrensformen gibt, dass also nicht von einer Heteronorm ausgegangen wird; zweitens wird eine Dichotomisierung und oft auch Hierarchisierung durch die Gegenüberstellung „homosexuell“ und „heterosexuell“ annähernd vermieden.

Die AutorInnen haben selbst den Anspruch keine „Defizit- oder Minderheitenperspektive“ (ebd., 18) zu verfolgen und die jeweilige Hierarchisierung und Privilegierung kritisch zu betrachten durch das Reflektieren von gesellschaftlichen Normen, Normalitäten und Identitätszwängen. Der Anspruch dieses Methodenbuches ist es also nicht nur durch die positive Bewertung von Vielfalt „eine Freisetzung von Einordnungszwängen, Freiheit der Wahl oder Multioptionalität, unter der sich Diskriminierungen und Benachteiligungen auflösen“ (ebd., 18) herbeizuführen, sondern bestehende Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren.

Die AutorInnen wollen ein „konsequentes Mitdenken und –benennen von vielfältigen Möglichkeiten sexueller Präferenzen (hetero-, homo-, bi-, poly- und pansexuell)“ (ebd., 19) praktizieren. Auch hier wird Homosexualität nicht marginalisiert, sondern es werden „alle“ sexuellen Orientierungen nebeneinander gestellt ohne eine Hierarchisierung vorzunehmen.

Zunächst zeigt die quantitative Auswertung der Methoden ein eindeutiges Ergebnis, was die Einbeziehung verschiedener Begehrensformen anhand von Formulierungen und Beispielen betrifft. In 46,3 % (also 31) der Methoden wird die sexuelle Orientierung nicht angegeben, während in 49,25 % (also 33 Methoden) heterosexuelle und homosexuelle bzw. verschiedene sexuelle Orientierungen angegeben werden. Nur zwei Methoden (3 %) thematisieren dezidiert Homosexualität und keine einzige Methode enthält ausschließlich heterosexuelle Beispiele oder heteronormative Formulierungen anderer Art. Diese rein quantitativen Ergebnisse deuten zumindest darauf hin, dass das „konsequente Mitdenken und –benennen von vielfältigen Möglichkeiten sexueller Präferenzen“ (ebd., 19) umgesetzt wurde.

Als Thema wie jedes andere wird sexuelle Orientierung dennoch nicht dargestellt, so merken die AutorInnen an, „besonders bei strittigen Themen wie Schwangerschaftsabbruch, sexuelle Orientierung, Selbstbefriedigung oder Teenager-Schwangerschaften“ (ebd., 31) würden sowohl viele Jugendliche als auch LehrerInnen dazu tendieren zu moralisieren. Sexuelle Orientierung wird also als „strittiges Thema“ angesehen. Zudem wird dezidiert beim Umsetzen der Methoden gefordert, ein „explizites Verbot jeglicher Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Religion, der ethnischen Herkunft, einer Behinderung oder der sexuellen Orientierung [...] zu verankern“ (ebd., 24).

Als einziges der drei Methodenbücher sprechen Tuidar et al. den Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung innerhalb der sexualpädagogischen Arbeit an. So stellen sich, bei interessiertem Nachfragen der Jugendlichen, „homo-, bi- oder transsexuelle Sexualpädagogen und Sexualpädagoginnen die Frage, ob das eigene Coming-Out, die eigene Lebensweise in der Veranstaltung Thema sein sollte“ (ebd., 32). Somit wird nicht nur bei den Jugendlichen eine von der Heterosexualität abweichende Orientierung als eine gleichwertige Möglichkeit angenommen, sondern auch bei den SexualpädagogInnen selbst. Die Selbstpositionierung – auch und unter anderem in Bezug auf die sexuelle Orientierung – ist ein wichtiger Reflexionspunkt für qualifizierte sexualpädagogische Arbeit, so die AutorInnen. Bei der Zielgruppe gehen die AutorInnen davon aus, dass in jeder sexualpädagogischen Situation eine oder mehrere Ebenen von Vielfalt vorzufinden sind; homogene Gruppen,

mit denen jegliche Methoden immer gleich umgesetzt werden können sind – und waren – keine Realität.

In den Fließtextteilen des Buches - den Einführungskapiteln zu den jeweiligen Methoden - wird sexuelle Orientierung vielfach thematisiert, in den meisten Fällen als Kontinuum oder in der Benennung zumindest der zwei Orientierungen Homo- und Heterosexualität nebeneinander. Letzteres taucht dann auf, wenn es einerseits um das Sichtbarmachen, das Aufzeigen der Existenz von nicht-heterosexuellem Begehren und andererseits um Homophobie und Diskriminierung homosexueller Personen geht.

Der Großteil der Beschäftigung mit sexueller Orientierung thematisiert jedoch die bestehende Vielfalt, die Pluralisierung und auch die herbeizuführende Veruneindeutlichung: „Das heißt, die Zielsetzungen der Methoden [...] liegen nicht nur in der Vervielfältigung von Sexualitäten, Identitäten, Körpern etc. sondern über die Vervielfältigung hinaus kann auch bewusst Verwirrung und Veruneindeutlichung angestrebt werden“ (ebd., 40). Es wird gefordert die Dichotomisierungen, wie hetero/homo, zu reflektieren und auch zu kritisieren. Sie nicht als gegebene Unumstößlichkeiten anzunehmen, jedoch die eigenen gesellschaftlichen Privilegien oder Benachteiligungen die damit einhergehen auch zu erkennen. Diese Reflexion soll nicht nur bei den Jugendlichen gefördert werden, sondern die PädagogInnen selbst sollen sich ihrer machtvollen Position bewusst werden: „Denn es macht einen Unterschied, ob ich als weißer, deutscher, heterosexueller Jugendarbeiter oder als farbige, lesbische Migrantin mit Jugendlichen arbeite“ (ebd., 38).

Wie sich der Anspruch der Pluralisierung in den Methoden zeigt, soll im Folgenden analysiert werden. Das erste Methodenkapitel trägt die Überschrift „Vielfalt“ (Titel der anderen Methodenkapitel: „Identitäten“, „Beziehungen“, „Körper“ und „Prävention“) und thematisiert eben diese dezidiert. Die erste Methode in der Vielfalt in Bezug auf Lebens- und Liebesformen auftaucht, ist die Methode „Das Haus in der Müllerstraße“ (vgl. ebd., 46-47). Hier werden zwei Wohnsituationen innerhalb eines Hauses vorgegeben, die Kinder bzw. Jugendlichen sollen weitere Wohnformen ergänzen. Die vorgegebenen Wohnformen sind eine WG mit fünf Erwachsenen und zwei Kindern und zwei Frauen mit einem Kind. Es wird also keine konventionelle Vater-Mutter-Kind-Familie als Beispiel herangezogen, sondern zwei als unkonven-

tionell wahrgenommene Wohnformen. Die Heteronorm wird also bewusst gebrochen. Auch in den weiteren Methoden tauchen die sexuellen Orientierungen gleichwertig nebeneinander auf. So wird in der Methode „PorNo/PorYes oder: Was ist pervers?“ (ebd., 68-70), in welcher Pornografie thematisiert wird, durch die Reflexionsfragen verschiedene sexuelle Orientierungen als gleichrangig nebeneinander gestellt: „Was hat Pornografie mit dem Sex von Hans und Franz Mustermann, mit dem Sex von Hans und Henrike Mustermann oder mit dem Sex von Henrike und Hanna Mustermann zu tun?“ (ebd., 69). Hier werden also bei einem Thema, welches nicht die Vielfalt von verschiedenen Liebesformen behandelt, verschiedene Liebesformen integriert. Diese Inklusion von dezidierten Beispielen wird über die verschiedenen Themenbereiche weitergeführt. So werden Beziehungsthemen wie Eifersucht und Trennung als auch Flirten ebenso an einem homosexuellen Pärchen, wie an einem heterosexuellen dargestellt. Beispielsweise in der Methode „(K)eine Liebe ohne Eifersucht?“ (vgl. ebd., 158-160) werden vier Fallbeispiele vorgestellt, in denen in LeserInnenbriefen ein schwuler Junge, ein lesbisches Mädchen, ein heterosexueller Junge sowie ein Mädchen ohne Angabe der sexuellen Orientierung eine Lösung für ihr jeweiliges Problem suchen. Abgesehen von den Formulierungen in den Methoden, die verschiedene Begehrensformen thematisieren, werden durch die vielen dezidierten Beispiele homosexuelle Lebensformen explizit behandelt und dadurch sichtbar.

Auch wenn die Erwähnung unterschiedlicher Lebensformen bzw. sexueller Orientierungen nebeneinander durchgehend zu finden ist, so wird doch angemerkt, dass in den Fällen, in denen von den Jugendlichen selbst bestimmte (von ihrer Lebensrealität eventuell abweichende) Differenzkategorien nicht genannt werden, die Leitung „die Jugendlichen anregen [sollte], auch an schwule/lesbische Sexualpraktiken, Vorstellungen über Menschen aus anderen Kulturen, mit anderer Hautfarbe, mit anderem religiösen Hintergrund zu denken“ (ebd., 62). Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn eine Methode keine Lebensformen vorgibt, sondern die Jugendlichen diese zur Thematisierung selbst vorschlagen sollen.

Es wird nicht davonausgegangen, dass die Thematisierung oder überhaupt Benennung von Homosexualität in jeder Gruppe ohne Konflikte oder Spannungen von statten gehen wird. Hier zeigt sich jedoch der Unterschied zu den Formulierungen

in Fricke et al. 1983, die Homosexualität als generell ‚schwieriges‘ Thema ansehen, während Tuidet et al. 2012 ansprechen, dass es Gruppen geben *kann*, „die sehr große Probleme mit Lesben und Schwulen haben“ (ebd., 72). In diesem Fall kann es sinnvoll sein, dass beispielsweise in einem Rollenspiel die Leitung die homosexuelle Person darstellt, so die AutorInnen. Auch soll Homosexualität nicht als konflikt- und problemlos dargestellt werden, ebenso wie bei heterosexuellem Begehren, bestehen bei homosexuellem Vor- und Nachteile, teilweise die selben, teilweise welche, die so nicht bestehen bei der anderen sexuellen Orientierung.

Auffällig ist, vor allem im Vergleich mit seinen VorgängerInnen, die Behandlung des Themas Kinderkriegen, bzw. Vater/Mutter-sein bei Tuidet et al. 2012. In den Methoden zu diesem Thema wurde in den Vergleichswerken klassischerweise ausschließlich von einer heterosexuellen Situation ausgegangen. In allen drei Methoden mit der Überschrift „Teenager-Schwangerschaften“ (vgl. ebd., 218-225) bei Tuidet et al. 2012 wird die Möglichkeit von homosexuellen Lebensweisen unter dieser Fragestellung mitbetrachtet. Es kommt das Beispiel eines schwulen oder lesbischen Paares vor, welches ein Kind adoptieren will bzw. eineR der beiden Mutter oder Vater wird, sowie als Diskussion um die Möglichkeit, keinen Kinderwunsch zu haben und um die Vielfalt sozialer Elternschaft.

Auch das Thema „Erstes Mal“ wurde in den beiden anderen Büchern heteronormativ behandelt. In zwei Methoden zum „Ersten Mal“ bei Tuidet et al. 2012 wird einmal ohne Beispiele gearbeitet, wodurch keine Angaben zur sexuellen Orientierung vorkommen und somit jegliche Versionen vom „Ersten Mal“ besprochen werden können. Bei der zweiten Methode werden verschiedene erste Male thematisiert, die ebenfalls in jeglichen Paarkonstellationen stattfinden können. Zudem wird „Das erste Mal von der eigenen Heterosexualität zu sprechen“ und „Das erste Mal von der eigenen Homosexualität zu sprechen“ (ebd., 152) neben den vielen anderen ersten Malen besprochen. Dadurch wird erstens Homosexualität in das Thema „Erstes Mal“ inkludiert und zweitens entnaturalisiert, dass nur homosexuelle Menschen ihre Sexualität öffentlich thematisieren und legitimieren müssen. Auch beim körperlastigen Thema „Menstruation“ wird Homosexualität inkludiert, indem über das „Thema Sexualität während der Menstruation in unterschiedlichen Konstella-

tionen (zum Beispiel Mann/Frau, Frau/Frau, Gruppensex, etc.)“ (ebd., 174) gesprochen werden kann/soll.

Während die eben genannten Themen bei den VorgängerInnen ganz oder fast ausschließlich heteronormativ angesetzt waren, war das Thema HIV/AIDS (zumindest bei Sielert et al., bei Fricke et al. kam es nicht vor) vor allem in Verbindung mit Homosexualität behandelt worden. In Tuider et al. 2012 werden drei Methoden vorgestellt, die sich mit HIV/AIDS und sexuell übertragbaren Krankheiten beschäftigen. In „Virenalarm“ (vgl. ebd., 210-211) werden verschiedene STI (Sexually Transmitted Infections) besprochen und die Schutzmöglichkeiten. Hier tauchen keine konkreten Beispiele auf, wodurch das Thema für alle Jugendlichen relevant wird und keine Gruppe ausgeschlossen wird. Die beiden anderen Methoden beschäftigen sich dezidiert mit HIV/AIDS und beinhalten mehrere Beispiele. Bei der ersten Methode werden mittels Karten verschiedene Übertragungswege thematisiert, bei denen alle Möglichkeiten (vor allem bei sexuellem Kontakt) beinhaltet sind und sich viele verschiedene Ansteckungswege durch Kartenkombination ergeben (z.B. „Vagina“, „eindringen“ und „Penis“ sowie „Penis“, „rein & raus“ und „Po/After“ u.v.m.)(ebd., 213). Bei der zweiten Methode zu HIV/AIDS mit dem Titel „Die Wunderpille“ (ebd., 215-217) werden mittels Beispielgeschichten von HIV-positiven Menschen die Bewertungen und die Stigmatisierung dieser besprochen. Hier wird beispielsweise ein junger schwuler Student angeführt, der sich über eine Blutkonserve infizierte, womit das Vorurteil einer HIV-Infektion durch Geschlechtsverkehr bei homosexuellen Männern aufgebrochen wird. Neben diesem werden fünf andere Beispiele von HIV-infizierten Menschen, die nicht homosexuell sind, angeführt.

Neben der stetigen Benennung und Gleichwertigkeit von Homosexualität und Heterosexualität, bzw. allen sexuellen Orientierungen, wird in einer Methode die Einteilung mittels vorgegebener Bilder/Fotos von Einzelpersonen in Mann/Frau bzw. heterosexuell/homosexuell von den Jugendlichen gefordert. In „Zwischenräume“ (vgl. ebd., 95-98) sollen die Teilnehmenden die Bilder innerhalb eines Kreises, der mit diesen Einteilungen versehen ist, zuordnen (z.B. „schwuler Mann“, „heterosexuelle Frau“ etc.). Jedoch werden im zweiten Schritt die Uneindeutigkeiten angesprochen, die Fälle in denen es schwierig oder nicht möglich ist, eine Einteilung

vorzunehmen und schließlich soll im Plenum die Frage gestellt werden, welchen Sinn diese Einteilungen haben und was passieren würde, wenn sie nicht existieren würden. Vorurteile und Klischees werden nicht reproduziert, sondern sollen, wenn sie von Seiten der Jugendlichen auftreten, aufgegriffen und schließlich reflektiert werden. So sollen zum Beispiel bei „(M)ein Bild von einem Mann“ die „die jeweils marginalisierten Männlichkeiten (‚Arbeiter‘, ‚Schwuler‘, ‚Arbeitsloser‘, ‚Behindeter‘, ‚Kranker‘, ‚Migrant‘, ‚Trans-Mann‘, ‚A-Sexueller‘ etc.)“ (ebd., 191) thematisiert, auf diesbezügliche Bewertungen und Abwertungen der Jugendlichen eingegangen und diese auch problematisiert werden.

Es tauchen jedoch auch Formulierungen auf, die Homosexualität als ‚das Andere‘ zementieren. Dies sind Formulierungen, die als Vorschlag auftauchen, wie z.B. mit dem von den Jugendlichen zum Buchstaben „L“ erwähnten Begriff „Lesbe“ (im Kontext der Methode „Sex-ABC“) umgegangen werden kann: „Kennt ihr Personen, die schwul/lesbisch sind? Woher? Was für Erfahrungen habt ihr mit ihnen gemacht?“ (ebd., 134). Auch in der Methode „PeniVagiTus“, in der über Sprache und Sexualität reflektiert werden soll, wird als Variante vorgeschlagen: „Stellt euch vor, ihr seid in einer lesbischen/schwulen Beziehung. Würdet ihr andere Begriffe gegenüber eurem Partner/eurer Partnerin verwenden?“ (ebd., 132). Mit diesen Formulierungen wird impliziert, die Jugendlichen selber sind nicht homosexuell, es wird generalisiert und Homosexualität als ‚das Andere‘, die Abweichung dargestellt. Dies ist zwar eine Ausnahme im Methodenbuch, wäre aber durch eine andere Formulierung vermeidbar gewesen.

8 Feinanalyse von ausgewählten Textsequenzen

Für die Feinanalyse wurden jeweils zwei Textsequenzen aus den drei Methodenbüchern ausgewählt. Eine der ausgewählten Textsequenzen hat jeweils Homosexualität dezidiert als Thema der Methode oder, im Falle von Fricke et al. 1983, mehrerer methodischer Anregungen innerhalb einer Textsequenz. Hier soll untersucht werden, wie in den Methodenbüchern die Thematisierung sexueller Orientierungen umgesetzt wurde. Die zweite Textsequenz ist jeweils eine Methode, die ein beliebiges Thema behandelt, welches nicht sexuelle Orientierung explizit behandelt. In dieser sich aber zeigt, wie unterschiedliche sexuelle Orientierungen im jeweiligen Buch repräsentiert und thematisiert werden, wenn sie nicht explizit Thema sind. Diese können zwar nicht als repräsentativ für alle Methoden gelten, durch die Strukturanalyse wurden diese aber deshalb ausgewählt, weil sie das Schema des Buches in Bezug auf die zu analysierenden Aussagen gut abbilden.

Während es sich bei Sielert et al. 1993 und Tuider et al. 2012 jeweils um eine Methodenvorstellung handelt, die eine geschlossene Sequenz darstellt, wurden bei Fricke et al. 1983 Textsequenzen ausgewählt, die in dem ausgewählten Ausschnitt von der Struktur des Buches teilweise nicht als abgetrennter, in sich geschlossener Abschnitt betrachtet werden können bzw. einem größeren Kapitel untergliedert sind. Fricke et al. 1983 ist als Fließtext aufgebaut in dem die methodischen Anregungen stellenweise eingebaut sind. Aufgrund dessen wurde für die zweite Feinanalyse eine Sequenz ausgewählt, die einigermaßen in sich geschlossen ist und vom Aufbau im Ansatz vergleichbar ist mit den Methoden in Tuider et al. 2012 und Sielert et al. 1993. Die erste Sequenz ist eine Spielanleitung und kann damit als geschlossene Methodenvorstellung bezeichnet werden.

Die Feinanalyse soll die Text-Oberfläche, die sprachlich-rhetorischen Mittel sowie die inhaltlich-ideologischen Aussagen analysieren. Die Analyse der Text-Oberfläche beinhaltet unter anderem das Ermitteln des Inhalts der einzelnen Textsegmente sowie der gesamten Textsequenz und das Untersuchen der „sprachlichen Performanzen“ (Jäger 2012, 102). Das heißt es werden die Sprache, also die einzelnen Äußerungen auf ihre Bedeutungen, auf ihre dahinter liegenden Aussagen und auf die Häufigkeit ihres Auftauchens untersucht. Dazu kommt das Einschätzen

der grafischen Gestaltung, wie Grafiken, Bilder etc. Die sprachlich-rhetorischen Mittel sind u.a. die „sprachlichen Routinen“ (ebd., 103) (wie Sprichwörter und Redensarten) sowie die Kollektivsymbole, Umgangssprache, Implikate, die Auswahl bestimmter Verben und Substantive. Schließlich sollen die inhaltlich-ideologischen Aussagen untersucht werden, unter anderem sind darunter Normalitätsvorstellungen zu verstehen. Die Konzentration liegt bei allen Feinanalysen nur auf Aussagen, die für die Fragestellung und genauer für die Unterfragen relevant sind.

8.1 Feinanalyse von zwei Sequenzen aus Fricke et al. 1983

8.1.1 Sequenz 1 – „Das ‚Was wäre wenn, ...?‘-Spiel“ (Fricke et al. 1983, 309-314)

Die erste Sequenz wurde deswegen ausgewählt, weil es sich hier um eine sehr ausführliche Beschreibung einer Methode handelt, die in dieser Form singulär in Fricke et al. 1983 ist. Daraus lässt sich schließen, dass sie wahrscheinlich als besonders wertvoll betrachtet und viel angewendet wurde. Zusätzlich beinhaltet die Methode viele konkrete Beispiele von Paarkonstellationen u.Ä., wodurch eine (Nicht-)Einbindung und (Nicht-)Repräsentation von verschiedenen sexuellen Orientierungen gut zum Vorschein kommen. Die Methode wird an zwei unterschiedlichen Stellen des Buches angeführt, zuerst in Teil II „Zentrale Themenbereiche zur Sexualerziehung“ unter dem thematischen Unterkapitel „Sexuelle Reaktion“. In diesem wiederum wird die Methode unter dem Zwischentitel „Vorschläge für die Gruppenarbeit“ mit der Bezeichnung „Das ‚Was wäre wenn...?‘-Spiel“ auf den Seiten 77-80 erstmalig vorgestellt. Das zweite Mal wird sie in Teil III „Methodische Überlegungen zur sexualpädagogischen Gruppenarbeit“ unter dem Zwischentitel „Themenfindung – Beteiligung der Teilnehmer – Spielpädagogik“ in Form von den Spielregeln und gesamten 42 vorgeschlagenen Beispielfragen (als eine Art Kopiervorlage) auf den Seiten 308-315 präsentiert.

Auf den Seiten 77-80 werden die eigenen Erfahrungen der AutorInnen und verschiedene Herausforderungen des „Was wäre wenn...?‘-Spiels“ beschrieben, sowie Vorschläge, wie mit den drei in diesem Kapitel auszugsweise vorgestellten Fragen, die zum Thema des Kapitels „Sexuelle Reaktion“ passen, umgegangen werden kann.

Der zweite, später folgende Teil der Methode (vgl. ebd., 308-315) wird zur Analyse herangezogen. Er kann in zwei Teile aufgespalten werden, zunächst werden auf einer Seite die Spielregeln vorgestellt und anschließend werden auf sieben Seiten alle 42 Situationsfragen abgebildet, inklusive einer Art Spielbrett mit möglichen Satzanfängen für Kommentare der Teilnehmenden zu den Lösungsansätzen, die von anderen Teilnehmenden gegeben wurden (beides als Kopiervorlage verwendbar).

Für die Feinanalyse wird als zu analysierende Sequenz der zweite Abschnitt (ebd., 309-314) aus dem zweiten Teil der Methodenvorstellung ausgewählt. Bei der ausgewählten Sequenz handelt es sich um die 42 Situationsfragen, auf deren Formulierungen in Bezug auf sexuelle Orientierungen fokussiert werden soll. Obwohl die Feinanalyse sich ausschließlich mit dem zweiten Teil der Methodenvorstellung beschäftigt, ist entscheidend, dass im ersten Teil, in dem die Methode in ihren Problematiken und Herausforderungen vorgestellt wird, sexuelle Orientierung kein einziges Mal zum Thema gemacht wird. Als herausfordernd und teilweise problematisch werden hier die Intimität, die die Situationsfragen erfordern sowie die Arbeit mit einer geschlechterheterogenen Gruppe angesehen. Im zweiten Teil werden keine Anmerkungen mehr zu der Umsetzung des Spiels gemacht, es handelt sich um eine recht neutrale Spielanleitung. Demzufolge werden ausschließlich die einzelnen Situationsfragen und die dahinterstehenden Implikationen analysiert.

Insgesamt werden 42 Situationsfragen vorgestellt, die alle mit dem Satzanfang „Was wäre wenn...“ beginnen und die jeweilige Person, die an der Reihe ist, fragen, wie sie in der jeweiligen Situation reagieren würde. Die Ansprache erfolgt in der 2. Person Singular, der Du-Form. Die Spielanleitung sieht es vor, dass eine Jugendliche eine Karte mit einer Situationsfrage laut vorliest und sie dann an eine andere Person, die sie dann beantworten soll, weitergibt. Diese Person soll die Frage nun möglichst spontan und persönlich beantworten, es soll betont werden, dass es keine richtige oder falsche Antwort gibt. Im Anschluss soll die Antwort bzw. der jeweilige Lösungsansatz in der Gruppe diskutiert werden.

Von den 42 Situationsfragen beinhalten 19 keine Angabe über das Geschlecht bzw. die sexuelle Orientierung. Sie sind entweder so formuliert, dass sie zwei Geschlech-

ter inkludieren und somit die sexuelle Orientierung offenlassen, wie in der allerersten Frage: „Was wäre, wenn....du bei dir spüren würdest, daß du große Lust hast, mit deinem Freund/deiner Freundin zu schlafen, er/sie aber nicht?“ (ebd., 309) Wobei hier von einer heterosexuellen Perspektive ausgegangen werden kann, dass also die Frage je nach dem wer sie erhält bzw. vorliest, umformuliert wird - auf diese implizite Heteronormativität lassen die Ergebnisse der Strukturanalyse schließen. Oder die Frage behandelt ein Thema, für welches sexuelle Orientierung nicht relevant ist, wie die dritte Frage: „Was wäre wenn,... dein kleiner Vetter, der bei euch zu Besuch ist, dich fragt: Du glaubst du, daß das was macht, das Wichsen? [...]“ (ebd., 309).

Wiederum 20 der 42 Situationsfragen gehen von einer heterosexuellen Situation aus, indem sie entweder nur an Jungen oder nur an Mädchen ausgehändigt werden sollen, wie diese Frage: „Was wäre, wenn.... du mit deiner Freundin schlafen willst und du merkst, daß es bei dir nicht klappt, dein Glied wird nicht steif? (nur an Jungen geben)“ (ebd., 310) oder indem eine heterosexuelle Situation/Person in der Frage vorkommt, wie hier: „Was wäre, wenn ... dein Opa, der mit bei euch zu Hause wohnt, eines morgens mit einer recht jungen attraktiven Frau zum Frühstück aufkreuzt?“ (ebd., 311). Situationen in denen homosexuelle Personen vorkommen, gibt es wiederum nur drei mal, diese Situationsfragen werden im Anschluss genauer analysiert.

Die quantitative Analyse zeigt also bereits eine deutliche Repräsentation von Heterosexualität und eine deutliche Unterrepräsentation von Homosexualität. Zudem sind die 19 Fragen ohne dezidierte Angabe einer sexuellen Orientierung, wie bereits angesprochen, nicht als neutral zu beurteilen. Interpretiert man sie im Kontext des gesamten Buches, welches sehr heteronormativ angelegt ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch hier von einer heterosexuellen Perspektive ausgegangen wird. Die Fragen sollen aber im Gegensatz zu denen, die sich entweder nur an Jungen oder nur an Mädchen richten, beiden Geschlechtern gestellt werden können. Bezieht man dies mit ein, sind 39 der 42 Situationsfragen heterosexuell ausgerichtet, das entspricht 93 %. Heteronormativ sind jedoch alle der 42 Fragen. Dies soll ein genauerer Blick auf die drei Situationsfragen, die Homosexualität

themen und anschließend auf zwei ausgewählte heterosexuell ausgerichtete Fragen, zeigen.

Situationsfrage 1:

„Was wäre, wenn ... bekannt würde, ein guter Freund von dir ‚treibt‘ es auch mit Männern? (nur an Jungen geben)“ (ebd., 310)

An dieser Frage zeigt sich bereits die stetige Einordnung von Homosexualität als ‚das Andere‘. Es handelt sich hier um einen „guten Freund“, die Person, die die Frage beantworten soll, soll sich nicht hineinversetzen in die Situation, selbst homosexuell zu sein (wenn sie es nicht selbst sowieso ist) und dies beispielsweise jemandem mitteilen zu wollen, sondern die homosexuelle Person ist jemand anderes. Jedoch wird zumindest die andere Person als „ein guter Freund“ definiert und nicht als ein entfernter Bekannter, wodurch Homosexualität eine gewisse Nähe und Relevanz bekommt. Mit der Formulierung, dass es „bekannt würde“ lässt darauf schließen, dass es sich hier nicht um ein Coming-Out-Gespräch zwischen den beiden handelt, in dem der gefragte Jugendliche seine Reaktion direkt dem Freund gegenüber reflektieren müsste, sondern die Information in unbekannter Form zu ihm gedrungen ist. Dies impliziert zudem eine hohe Relevanz und eine gewisse Tabuhaftigkeit der neuen Information; sie erfordert eine Reaktion, eine Einordnung des neuen Wissens und eine Beurteilung dessen.

Ein weiterer entscheidender Punkt bei den Begrifflichkeiten ist das umgangssprachliche „*treibt*“ es auch mit Männern“ (Herv. d. C.B.). Die AutorInnen verwenden in ihrem Werk an vielen Stellen umgangssprachliche Formulierungen, was als Versuch eine gewisse Nähe zur Jugendkultur zu erreichen bzw. des Vermeidens von Distanz und Abgehobenheit gegenüber dem Klientel, gedeutet werden kann und auch für zeitgenössische emanzipatorische Publikationen nicht ungewöhnlich ist. Jedoch bringt es auch eine starke Übersexualisierung mit sich, dies ist häufig zu beobachten bei der Thematisierung von Homosexualität. Zudem werden die Begrifflichkeit ‚es treiben‘ (welche aus der Jägersprache stammt und sich auf die Sexualität von Tieren bezieht) oder vergleichbare Wörter für eine heterosexuelle Situation in den anderen Situationsfragen nicht verwendet, sondern Formulierungen wie „miteinander schlafen“ (ebd., 309, 310), die im Gegensatz dazu mit einer behutsamen und intimen Sexualität konnotiert sind.

Situationsfrage 2:

„Was wäre, wenn ... dir eine gute Freundin gesteht, daß sie sich in dich verknallt hat, daß sie schon einmal mit einem Mädchen beisammen war - auch sexuell - und daß sie mal eine Weile mit dir schmusen möchte? (nur an Mädchen geben)“ (ebd., 310)

Auch bei diesem Beispiel handelt es sich um die Thematisierung von Homosexualität einer ‚anderen‘ Person. Abermals eine „gute“ Freundin, die weibliche Variante der ersten Situationsfrage. In diesem Fall jedoch ist die beschriebene Situation eine direkte und persönliche Kommunikation zwischen den zwei Freundinnen. Hier stellt sich die Frage, ob auch bestimmte Geschlechterstereotype miteinfließen, die Mädchen eher eine offene Kommunikation untereinander zuschreiben als Jungen und außerdem weibliche Homosexualität als weniger bedrohlich und ernstzunehmend darstellen.

Zudem wird durch die Verwendung des Wortes „schmusen“ und der Addition, dass sich das Mädchen verliebt habe, deutlich, dass hier bei weiblicher Homosexualität ein sehr weiches Verb ausgewählt wurde, im Gegensatz zu dem harten „es treiben“- und der Reduktion auf Sexualität ohne emotionale Komponente - in der vorherigen Situationsfrage zu männlicher Homosexualität. Es scheinen auch hier wieder die Geschlechterklischees einzufließen.

Situationsfrage 3:

„Was wäre, wenn ... du ganz zufällig auf eine öffentliche Toilette gehst und du merkst, daß da neben dir ein Mann steht, der dir zu verstehen gibt, daß er mit dir Sex machen will? (nur an Jungen geben)“ (ebd., 310)

Hier finden sich wieder die zwei Aspekte, die bereits in der ersten Situationsfrage und z.T. auch in der zweiten zu finden waren: Die Einteilung von Homosexuellen in „die Anderen“ und die Übersexualisierung von (männlicher) Homosexualität. Hier ist der Homosexuelle ein fremder Mann, die Verwendung des Wortes ‚Mann‘ statt beispielsweise ‚Junge‘ lässt die beschriebene Situation – ein Jugendlicher alleine in einer öffentlichen Toilette mit einem fremden erwachsenen Mann, der sexuelle Avancen macht - als bedrohlicher erscheinen und lässt auch eine Assoziation zu Pädophilie zu, mit deren Unterstellung viele männliche Homosexuelle konfrontiert waren und sind. Die Formulierung, der Jugendliche gehe „ganz zufällig“ auf diese Toilette, betont noch mal, dass der Jugendliche in keinem Fall selbst homosexuell

ist und die Toilette eventuell sogar bewusst auf der Suche nach Sexualkontakten aufgesucht haben könnte. Hiermit wird die Heterosexualität des Jugendlichen, der die Frage beantworten soll, manifestiert, als Norm gesetzt und lässt diesbezüglich keine Interpretationen für verschiedene Lösungsansätze oder die spätere Diskussion offen.

Die Übersexualisierung findet hier durch die Darstellung des männlichen Homosexuellen als ständig nach Sexualkontakten Suchenden statt. Es wird wieder das Motiv des *Cruising* aufgegriffen, ein Klischee, welches durch die Verwendung in einem von zwei Beispielen von männlicher Homosexualität, verfestigt wird. Bei den Jugendlichen könnte der Anschein entstehen, so und nicht anders treffen sich männliche Homosexuelle für sexuelle Kontakte.

Situationsfrage 4:

„Was wäre, wenn ... dir auf einem Discoabend ein Junge ganz gut gefällt und du merkst, daß er auch ab und zu rüberschaut, aber dich nicht anspricht. Was würdest du tun? (nur an Mädchen geben)“ (ebd., 310)

Situationsfrage 5:

„Was wäre, wenn ... du mit einem Mädchen gehen würdest, von dem wenige im Jugendtreff was halten? (nur an Jungen geben)“ (ebd., 313)

Diese beiden Situationsfragen sind repräsentativ für die 20 Fragen, die heteronormativ formuliert sind, in 15 der 20 Fragen wird der Zusatz „Nur an Mädchen [bzw. nur an Jungen] geben“ angehängt. In Situationsfrage 4 wird eine Situation kreiert, in der eine Person an einem Jungen interessiert ist. Durch den Zusatz, dass die Frage nur an Mädchen gegeben werden soll, wird die Situation zu einer heterosexuellen determiniert. Genauso bei Situationsfrage 5, bei der die Geschlechter vertauscht werden, sodass die andere Person ein Mädchen ist, wonach die Frage nur an Jungen gegeben werden soll. Durch diese Anweisung der SpielentwicklerInnen (bzw. der AutorInnen, indem sie sie so übernehmen) wird einerseits für homosexuell begehrende Jugendliche die Möglichkeit genommen die Situation für sich auszumalen und zu lösen und andererseits für heterosexuell begehrende, sich in die Situation hineinzusetzen. Es wird eine Norm gesetzt, die Heteronorm, die keine von der Heterosexualität abweichende Orientierung auch nur in Betracht

zieht. Es existiert keine einzige Frage, die die sexuelle Orientierung nicht vorgibt bzw. die Möglichkeit offen lässt, dass die gefragte Person sich selbst von einer Person des eigenen Geschlechts angezogen fühlt.

Diese Methode zeigt exemplarisch sehr gut den strukturellen Umgang mit sexueller Orientierung im gesamten Methodenbuch auf, in dem Homosexualität ausschließlich als ‚das Andere‘ behandelt wird und das dem Klientel, den Jugendlichen, mit denen die potentiellen LeserInnen und die AutorInnen selbst zusammenarbeiten, ohne Ausnahme Heterosexualität zugeschreibt. Dazu kommt die oben aufgezeigte Art der Darstellung von Homosexualität als ‚das Andere‘, eine Übersexualisierung von männlicher Homosexualität und eine weniger „weibliche Homosexualität“.

8.1.2 Sequenz 2 – „Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen gegenüber ‚den‘ Homosexuellen. Tenor: Die Angst der ‚Normalen‘“ (ebd., 272)

Die zweite Sequenz dient als Beispiel für die Darstellung und explizite Thematisierung von Homosexualität in Fricke et al. 1983. Die Sequenz auf Seite 272 mit dem Zwischentitel „Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen gegenüber ‚den‘ Homosexuellen. Tenor: Die Angst der ‚Normalen‘“ befindet sich im Kapitel „Homosexualität“ (ebd., 269-279) unter dem Überkapitel „Glossar zu weiteren Themenbereichen“ (ebd., 246-284). Zu diesen „weiteren“ Themenbereichen gehören chronologisch aufgelistet „Einstiegssituationen“, „Das ‚erste Mal‘“, „Freundschaften – Liebesbeziehungen“, „Homosexualität“, „Was erwartet uns beim Frauenarzt“ und „Geschlechtskrankheiten“. Dieses Potpourri an Themen konnte offensichtlich nicht in die drei großen Themenblöcke „Sexuelle Reaktion“, „Empfängnisverhütung“ und „(Ungewollte) Schwangerschaft“ in Teil II „Zentrale Themenbereiche zur Sexualerziehung“ des Methodenbuchs eingegliedert werden.

Wie in der Strukturanalyse schon hingewiesen, offenbart die Einordnung von „Homosexualität“ unter „weitere“ Themenbereiche bereits die nachrangige und gesonderte Bewertung oder zumindest Behandlung dessen. In dem zehn Seiten umfassenden Kapitel wird zunächst der bereits in der Strukturanalyse angeführte Anspruch expliziert, Homosexualität sei kein Randthema, jedoch ist ihre Thematisierung „ungemein schwierig“ (ebd., 269).

Auf den folgenden Seiten wird dann beschrieben, welche starken, negativen Reaktionen (vor allem männliche) Homosexualität bei dem Klientel in der Jugendarbeit auslöst und dass eine Konfrontation mit dem Thema in der außerschulischen Jugendarbeit ohnedies Seltenheitswert habe. Im Weiteren werden durch kurze Anregungen, die im Großteil keinen ganzen Satz ausmachen, Vorschläge gemacht, wie das Thema Homosexualität behandelt werden kann, unter anderem über das Ausprechen von Vorurteilen (diese Sequenz wurde zur Feinanalyse herangezogen).

Darauf folgen kurze Erklärungen zu den Begriffen „Coming-out“, „die homosexuelle Subkultur“, „Unterschiede zwischen Männern und Frauen“ inklusive statistischer Daten. Anhand von drei Punkten werden dann die Mängel und Herausforderungen der Emanzipationsbewegung der Schwulen und Lesben ausgemacht. Hier werden unter anderem die zu überwindenden Unterschiede zwischen den homosexuellen Gruppierungen als Herausforderung gesehen. Die Auflistung beispielhafter „Typen“ offenbart eine auffällige Einordnung: „Zwischen den ‚Ledertypen‘, den ‚Angepaßten‘, den ‚effiminierten Tunten‘, den ‚Pädophilen‘ u.a. liegen häufigten“ (ebd., 277). Abgesehen von dem Heranziehen dieser ausgemachten Klischees ohne jegliche Differenzierung – die „Typen“ werden als gegeben dargestellt – , werden hier pädophile Menschen als eine „Untergruppe“ von Homosexuellen postuliert.

Auf den letzten zwei Seiten dieses Kapitels erscheint noch eine Ich-Erzählung eines jungen homosexuellen Mannes („Joachim“, siehe Strukturanalyse), der von seinen Erfahrungen an einem bekannten Schwulentreffpunkt im Park berichtet und schließlich eine ‚Meinungsumfrage‘ mit vorgegebenen Fragestellungen, die auch in der Feinanalyse genauer betrachtet wird.

Die Sequenz, die sich über die Seite 272 erstreckt, wurde ausgewählt, da sie einerseits Homosexualität auf eine Art thematisiert, die exemplarisch für das ganze Buch zu sehen ist und andererseits auch methodische Anregungen inkludiert. Der Ansatz Homosexualität zu thematisieren, ist hier über die Behandlung von Vorurteilen. Die AutorInnen vertreten den Standpunkt, dass Vorurteile nun mal existieren und nicht übergangen werden können. Vielmehr haben sie eine Funktion, „[u]m sie zu verdeutlichen, muß es ‚erlaubt‘ sein, Vorurteile zu haben und auch zu äußern!“ (ebd., 272). Hier lässt sich eine Kritik der (damals noch nicht so stark

verbreiteten) *Political Correctness* herauslesen, da hier eine „moralisierende Haltung“ (ebd., 272), die Unterschiede negiere, abgelehnt wird.

Die „Funktion“ jener Vorurteile wird nicht erklärt, sie seien jedoch keine „Meinung‘, die man je nach Informationsstand ablegen kann“ (ebd., 272). Mit dieser Aussage stellt sich die Frage, was sie denn dann seien, wenn Vorurteile wie „die harte, maskuline Frau, die keinen Mann abbekommen hat“ (ebd., 272) nicht durch Aufklärung und eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen aufgelöst werden können. Ist dieses Bild von Lesben nicht durch u.a. Informationszugewinn und das Aufzeigen von vielfältigen Lebens- und Liebesformen dekonstruierbar?

Die Vorschläge der AutorInnen, wie beispielsweise Vorurteile thematisiert werden können, die im Weiteren aufgeführt sind, zelebrieren geradezu die gängigsten Klischees und Stereotype zu Homosexuellen. Es werden schon bestehende Stereotype manifestiert, indem die Jugendlichen gefragt werden „Wie sieht der typisch schwule Mann/die typisch lesbische Frau aus? Wie verhalten sie sich? Woran erkennt man schwule Männer und lesbische Frauen?“ (ebd., 272) Es wird die vorurteilsvolle und klischeebehaftete Sprache übernommen. Des Weiteren werden abermals „die Homosexuellen“ als ‚die Anderen‘ dargestellt: Fragen wie „Wie wäre es, selbst so zu leben?“ und „Was wäre, wenn es in der jeweiligen Gruppe einen offenen Homosexuellen gäbe?“ (ebd., 272) verfestigen die sich über das gesamte Buch ziehende Annahme, die Jugendlichen, mit denen diese Fragen behandelt werden, sind selbst nicht homosexuell, noch gibt es homosexuell Begehrende in ihrer Peer-Group. Damit wird Heterosexualität wieder zur Norm erhoben, Homosexualität zur Abweichung gemacht.

Wenn diese Haltung in Form dieser Formulierungen von PädagogInnen den Jugendlichen gegenüber praktiziert wird, wird sie normalisiert und damit akzeptabel. Die Anregungen, in Form der „Vorschläge“ für Fragen an die Gruppe oder einer Meinungsumfrage (deren Fragestellungen auf S. 279 ausgeführt sind) implizieren recht einseitige Umgangsformen mit Homosexualität. Es sind nicht Fragen, die die Jugendlichen entwickelt haben, bzw. wird nicht angeregt, dass sie sich selbst Fragen überlegen sollen, es werden Fragen vorgegeben, wie z.B.:

„Kennen Sie einen Homosexuellen?

- Ja, habe einen guten Freund, der homosexuell ist
- Ja, flüchtig über einen Bekannten
- Nein, die Frage ist eine Unverschämtheit
- Nein, will auch nichts damit zu tun haben
- Nein, hätte aber nichts dagegen
- Nein, ist mir auch gleichgültig“ (ebd., 279)

Die Frage an sich impliziert schon eine Sonderstellung und einen gewissen Exotismus des Homosexuellen (es ist abermals nur die Sprache von männlichen Homosexuellen). Die Antwortmöglichkeiten sind jedoch besonders tendenziös. Die Frage, warum überhaupt so genau formulierte, suggestive Antwortmöglichkeiten bei einer geschlossenen Frage vorgegeben werden, stellt sich außerdem.

Auffällig ist zunächst, dass keine Antwortmöglichkeiten existieren, wie „Ich bin selbst homosexuell“ oder „Ja, ich kenne mehrere Homosexuelle“, hier taucht wieder die Einordnung von Homosexualität als ‚das Andere‘ und das Marginalisierte auf. Ja-Antworten gibt es zudem nur zwei von insgesamt sechs Antwortmöglichkeiten. Die beiden mittleren Nein-Antworten vermitteln eine deutlich ablehnende Haltung gegenüber Homosexuellen. Vor allem die Verwendung des Begriffs „Unverschämtheit“ attestiert allein durch die Stellung dieser Frage dem Thema einen besonders hohen Grad an Tabuisierung und Perversion.

Wenn solch eine Reaktion von einer interviewten Person kommt, kann dies für eine Diskussion genutzt werden. Diese heftige, abwertende Reaktion jedoch schon vorzugeben, macht die Frage und das Thema sofort problematisch, unangenehm und legt somit die Schlussfolgerung (bei den Jugendlichen) nahe, diese Frage sei wirklich eine Unverschämtheit. Die zweite, stark abwertende Antwortmöglichkeit „Nein, ich will *damit* auch nichts zu tun haben“ (Herv. d. C.B.) verdinglicht Homosexualität bzw. homosexuelle Menschen, entmenschlicht sie also und degradiert sie zu einem Schattendasein. Denn die Aussage ist, eine Sichtbarkeit von Homosexualität sei nicht erwünscht und erst recht nicht im näheren Umfeld.

Mit einem „Verfahrensvorschlag“ (ebd., 279, Herv. C.B.) wird ergänzt, dass hier das Prinzip „schlechter‘ Meinungsforschung deutlich“ werde, „man bekommt nur her-

aus, was man vorgibt!“ (ebd.). Dieser Vorschlag bezieht sich aber auch auf die oberhalb der zitierten Fragen angegebene, von den Jugendlichen auszufüllende Liste an „zehn typischen Eigenschaften, Verhaltensweisen“ (ebd.) von (abermals nur) männlichen Homosexuellen, die anschließend angekreuzt werden sollen.

Wie dieses Prinzip jedoch deutlich wird, ohne es zu thematisieren und wieso in sexualpädagogischer Arbeit Meinungsforschung zum Fokus werden soll, anstatt der Auseinandersetzung mit Homophobie und Diskriminierung, die sich hier anbieten würde, bleibt jedoch offen. Die Idee hinter diesen Fragestellungen mag sein, die Vorurteile herauszulocken und schließlich die „Sicht der ‚Normalen‘ aus der Perspektive des Ungewöhnlichen“ (ebd., 273) zu verändern. Die AutorInnen kreieren so, wie auch an vielen anderen Stellen des Buches, die Gegenüberstellung von den Normalen und den Anormalen, die im Buch omnipräsenten Führungszeichen nehmen den Begriffen nicht ihre Bedeutung.

„Vorschläge:

- Wie sieht der typisch schwule Mann/die typisch lesbische Frau aus? Wie verhalten sie sich? Woran erkennt man schwule Männer und lesbische Frauen?
- Welche Witze sind bekannt über Schwule und Lesben?
Rollenspiel: Wir machen eine Meinungsumfrage (siehe Seite 279).
- Rollenspiel: Vermutungen von Vermietern, wenn sie wissen, daß ein Interessent schwul oder lesbisch ist.
- Pantomime: Treffpunkt von Homosexuellen. [...]

Fragestellungen:

- Warum sind diese ‚Typen‘ so bedrohend?
- Was geschieht, wenn das typische Rollenbild mit dem entsprechenden Verhalten aus den Fugen gerät?
- Wie wäre es, selbst so zu leben, zu sein? [...]“ (ebd., 272)

Die Fragestellungen laufen jedoch ins Leere, sind die vorherigen Auseinandersetzungen schon gefüllt mit Klischees und Vorurteilen – vorgegeben von den PädagogInnen selbst - und besteht keine Anregung, wie diese aufgelöst werden könnten. Die Frage nach Witzen über Schwule und Lesben, sowie wie man sie erkenne, fordern von den Jugendlichen abwertende oder zumindest stereotype Aussagen über Homosexuelle, sich dem zu entziehen ist bei den Formulierungen keine Option. Die mannigfaltigen Vorschläge, in Form von Fragen und Rollenspielen kreisen ausschließlich um die klassischen Bilder und Stereotype von Homosexuellen, es folgen

jedoch keinerlei Vorschläge oder Anregungen wie im Weiteren mit den Antworten oder einer möglicherweise entstehenden Diskussion umgegangen werden soll.

Auch die - im Vergleich - eher reflexiveren Fragen, wie „Warum sind diese ‚Typen‘ so bedrohend?“ bringen die Jugendlichen nicht zwangsweise zu einer Reflexion ihrer womöglich ablehnenden Haltung, wenn darauf keine überlegte Reaktion seitens der PädagogInnen folgt. Mögliche Umgangsweisen mit homophoben, diskriminierenden Äußerungen werden weder im Anschluss an die Fragestellungen, noch an anderer Stelle des Buches behandelt. Es wird nicht klar, was die AutorInnen mit ihren doch recht vielen Fragestellungen an die Gruppe bewirken wollen, wenn die Fragen nur unkommentiert aufgelistet werden.

In der Textsequenz finden sich also die schon in der Strukturanalyse ausgemachten, immer wiederkehrenden Motive wieder: Vorurteile, Heteronormativität und Androzentrismus. Vorurteile werden zum Fokus der Auseinandersetzung mit Homosexualität, wodurch ein defizitärer Blickwinkel entsteht. Auch wenn eine kritische Auseinandersetzung von den AutorInnen angestrebt wird, werden Vorschläge, wie destruktive und diskriminierende Vorurteile abgebaut werden können, nicht ausgearbeitet. Die Heteronormativität wird durch die Positionierung von Homosexualität als ‚das Andere‘ und die Selbstverständlichkeit eines heterosexuellen Klientels gesetzt. Dazu kommt eine Fokussierung auf männliche Homosexualität, die nur in seltenen Fällen unterbrochen wird.

8.2 Analyse von zwei Sequenzen aus Sielert et al. 1993

8.2.1 Sequenz 1 – „Stell mich nie vor die Wahl“ (ebd., 161) und „Alles klar, Alter?“ (ebd., 163)

Die erste Sequenz, die für die Feinanalyse herangezogen wird, setzt sich aus zwei Methoden zusammen. Es handelt sich von Konzept und Ablauf her um dieselbe Methodik, jedoch sind die Formulierungen sehr unterschiedlich und zudem werden unterschiedliche Liedtexte zur Bearbeitung herangezogen. Es handelt sich um eine Übung, die nur für Mädchen und einmal nur für Jungen angedacht ist, sie folgen im Buch direkt aufeinander. Die beiden Methoden sollen in ihren feinanalytischen Ergebnissen aufzeigen, wie Methoden in Sielert et al. 1993 durchschnittlich aufgebaut sind und welche Aussagen sie beinhalten. Sie wurden deshalb ausgewählt, weil sie einerseits eine sehr häufig auftauchende methodische Maßnahme beinhalten – das Trennen der Jugendlichen in geschlechtshomogene Gruppen – sowie andererseits der Umgang mit sexueller Orientierung auch hier – ohne dass dies explizit Thema ist – herauszulesen ist.

Die Methoden ziehen sich beide jeweils über zwei Seiten, die erste Seite ist die Beschreibung der Methode, auf der zweiten Seite sind jeweils zwei Liedtexte abgedruckt, die im Rahmen der Übung besprochen werden sollen. Das Thema, das in den beiden Methoden behandelt werden soll, ist die als oft problematisch beurteilte Beziehung zwischen dem Partner/der Partnerin und dem besten Freund/der besten Freundin.

Die Methoden „Stell mich nie vor die Wahl“ (für Mädchen) und „Alles klar, Alter?“ (für Jungen) befinden sich in dem Kapitel „Geschlechtsrollen oder ‚Ich bin ein Mädchen, ich bin ein Junge‘“ (vgl. Sielert et al. 1993, 130-164), dessen Methoden die Intention haben, die Jugendlichen anzuleiten, sich mit Männlichkeitsbildern und Weiblichkeitsbildern auseinanderzusetzen. Eine Reproduktion der Rollenbilder findet sich jedoch schon im Einleitungsteil dieses Kapitels, indem Jungen beigebracht werden soll „daß sie kräftig, aktiv und kontrolliert sein dürfen, daß sie es aber nicht *immer sein müssen*“ (ebd., 133, Herv. i.O.). Hiermit wird den Jungen zwar ein neuer Handlungsraum eröffnet, er bleibt aber weiterhin determiniert. Die genannten Attribute sind gleichzeitig auch Erwartungen an das männliche Verhalten,

mit der Einschränkung, dass es nicht „immer“ von ihnen erwartet wird. Mädchen werden hier diese oder ähnliche, männlich besetzten, Attribute nicht zugesprochen.

Die Methoden sind beide fast identisch aufgebaut: in einem Kasten, der jeder Methode in dem Buch vorangestellt ist, wird vorgegeben bzw. vorgeschlagen, an wen die Methode gerichtet ist (Geschlecht: hier „Für: Mädchen“ bzw. „Für: Jungen“; Alter: hier „ab 15“), die Dauer (Hier: „1/2 Tag“) das Thema (hier: „Meine Freundin – Mein Freund“ bzw. „Mein Freund – Meine Freundin“), welches Material für die Methode benötigt wird und schließlich wie die Methode durchgeführt werden soll. Darauf folgt dann ein Textteil, der zunächst die Problematik, die hier behandelt werden soll expliziert und auf diesen dann eine Auflistung von jeweils ca. zwölf Fragen, die an die Jugendlichen gestellt werden sollen.

Über die gesamte Methode zieht sich in den Formulierungen eine heteronormative Ausrichtung. Es beginnt bereits innerhalb des Kastens bei den „Hinweisen“, indem angeregt wird, vor der Übung zu klären „wieviel Mädchen einen Freund haben oder hatten“ und dass auch die Mädchen berücksichtigt werden sollen, „die sich von den Problemen lediglich Zukunftsvorstellungen machen“ (ebd., 161). Diese Klärung inkludiert also nicht die Möglichkeit, dass Mädchen zum Beispiel eine feste Freundin haben oder dies anstreben, sondern inkludiert ausschließlich Mädchen, die eine heterosexuelle Beziehung haben, hatten oder anstreben. Bei der Methode für Jungen wird auf die „Hinweise“ bei der vorherigen Methode verwiesen, so wird in dieser demnach ebenso von einer Heteronorm ausgegangen, bzw. diese gesetzt. Der Hauptteil der Methode beginnt jeweils mit einem Absatz zu „Mädchenfreundschaften“:

„Aus verschiedenen Gründen geben Mädchen ihre Mädchenfreundschaften auf oder vernachlässigen sie sehr, wenn sie einen festen Freund haben: Der Freund verlangt es, unausgesprochen oder deutlich formuliert; oder das Mädchen meint, der Beziehung dieses Opfer bringen zu müssen, oder beide halten es für natürlich, daß nur seine Freunde für beide von Bedeutung sein müssen; oder es wird eine Mädchenfreundschaft als jugendliche Beziehungsvorstufe angesehen, die von der Partnerbeziehung abgelöst wird“ (ebd., „Stell mich nie vor die Wahl“ (Methode für Mädchen), 161)

„Jungen neigen dazu, auf die Freundinnen ihrer Freundin eifersüchtig zu sein und sie als

Konkurrenz zu betrachten. Sie argwöhnen, daß es zwischen den beiden etwas gäbe, wozu sie keinen Zugang haben. Das kann schon sein.“ (ebd., „Alles klar, Alter?“ (Methode für Jungen), 163)

In der Textsequenz der Methode wird jeweils die Einschätzung der AutorInnen bezüglich Freundschaften – jeweils ausschließlich innerhalb des eigenen Geschlechts – und bezüglich des Umgangs der Jugendlichen mit den besten FreundInnen des Partners/der Partnerin offengelegt. Sie gehen davon aus, dass Freundschaften unter Mädchen für die jeweiligen männlichen Partner eine Bedrohung darstellen und dass die Mädchen wiederum aufgrund dessen ihre Freundschaften aufgeben. Hiermit wird eine Einschätzung von Jungen und Mädchen gegeben, die sehr stereotyp und traditionell ist, die Mädchen „[bringen] Opfer“ (ebd., 161) und die Jungen sind „eifersüchtig“ (ebd., 163). Die Rollen werden den Jugendlichen also auch mittels der Methode zugeschrieben. Die „typisch männlichen‘ und ‚typisch weiblichen‘ Eigenschaften“, die in der Jugend trainiert werden, so schreiben die AutorInnen im Einleitungskapitel zu Rollenbildern, werden „durch das Verhalten des sozialen Umfeldes – Eltern, Verwandte, Freunde/Freundinnen, ErzieherInnen, Medien – unterstützt“ (ebd., 132). Jedoch wirken die Charakterisierungen in Übungen wie dieser ebenso auf das Selbstbild von Jungen und Mädchen ein.

Zu diesen stereotypen Rollenzuschreibungen kommt die bereits erwähnte heteronormative Perspektive der beiden Übungen. Es existiert keine neutrale Formulierung, die die sexuelle Orientierung der angesprochenen Jugendlichen offenlässt, geschweige denn eine homosexuelle impliziert. Der erste Satz in „Stell mich nie vor die Wahl“ (Übung für Mädchen) heißt: „Aus verschiedenen Gründen geben Mädchen ihre Mädchenfreundschaften auf oder vernachlässigen sie sehr, wenn sie einen festen Freund haben“ (ebd., 161). Der erste Satz in „Alles klar, Alter?“ (Übung für Jungen) lautet entsprechend folgendermaßen: „Jungen neigen dazu, auf die Freundinnen ihrer Freundin eifersüchtig zu sein, und sie als Konkurrenz zu betrachten“ (ebd., 163)

Hier zeigen sich die angesprochene Stereotypisierung und die sehr explizite Heteronormativität. Sie wird jeweils im ersten Satz bereits gesetzt und zieht sich über alle weiteren Formulierungen. Bei der ersten Methode für Mädchen wird ausschließlich von dem „(festen) Freund“ gesprochen und der „besten Freundin“ /

„Mädchenfreundschaften“ (ebd., 161), bei der zweiten Methode für Jungen synonym von „ihre[n] Freundinnen“ und vom „besten Freund“ / „Jungenfreundschaften“ (ebd., 163). Die Beziehungen sind demnach ohne Ausnahme heterosexuell und die Freundschaften ohne Ausnahme homosozial.

Dazu kommen die je zwei Liedtexte, die jeweils auf der zweiten Seite der Methode angehängt sind. Bei der Methode für Mädchen wird das Lied „Meine Freundin“ von Anne Haigis als Material, welches mit den Mädchen besprochen werden soll, vorgeschlagen, sowie „Ganz und gar“ von Marius Müller Westernhagen (ebd., 162). Beide Liedtexte behandeln eine Beziehung zwischen einem Mann und einer Frau. Anne Haigis singt von ihrer (besten) Freundin, die ihr Partner doch bitte akzeptieren soll („und ich fühl mich auch echt bei dir wohl, doch gibt es einfach das, was ein Mann nicht versteht, und sie ist der Gegenpol [...] Ich will dafür kein Alibi. Nimm sie bitte hin“ (ebd.)). Während Westernhagen von seiner Vorstellung von einer autarken Beziehung singt, in der der Mann dominant und besitzergreifend ist („wenn du mich liebst, dann mich alleine [...] Mein Mädchen, komm laß uns verschwinden“ (ebd.)).

Auch die beiden Liedtexte, die für die Übung für Jungen herangezogen werden sollen, handeln von heterosexuellen Menschen, die traditionelle Rollen in Beziehung und Freundschaft leben. „Na und?“ von Udo Lindenberg handelt von einem heterosexuellen Mann, der eine freundschaftliche Beziehung zu einem Mann trotz „Homosexualitäts-Verdacht“ zu schätzen lernt:

„Wir wurden Freunde, immer mehr und ich sagte: ‚Ey, irgendwie lieb ich dich sehr.‘ Und dann denk ich: ‚Moment mal! Und dann wurd’ mir wieder klar – daß du ein Junge warst. Na und?“ (ebd., 164)

Während „Nur, weil ich dich wirklich liebe“ von Heike Schäfer von einer abhängigen und sich selbst aufgebenden Liebe einer Frau zu einem Mann erzählt:

„Wenn deine Hand mich auch wehrlos macht, ich frag’ mich nie ist das gut, ich hör’ dein Herz in der dunklen Nacht und kein Mann auf der Welt ist wie du [...] Nur weil ich dich wirklich liebe, geb’ ich dir alles, jetzt und für immer“ (ebd., 164)

In allen vier Liedtexten sind die InterpretInnen, bzw. die Personen, um die es geht, heterosexuell und sie agieren innerhalb traditioneller Rollenbilder, auch wenn „Na

und?“ und „Meine Freundin“ als Gegenpol zu einer ausschließenden und besitzergreifenden Beziehung einerseits und zur „Angst vor dem Homosexualitäts-Verdacht“ (163) bei Freundschaften unter Männern andererseits eine Alternative aufzeigen sollen. Denn in „Na und?“ sind die Sorge und die Unsicherheit des Sängers im Vordergrund und der Text problematisiert dadurch diese platonische Liebe zwischen zwei Männern. In „Meine Freundin“ muss die Sängerin offensichtlich darum betteln, dass ihr Partner ihre beste Freundin akzeptiert und nicht schlecht über sie spricht. Ersteres ist ein gutes Beispiel für Homophobie, letzteres für die Unterordnung der Frau unter den Mann innerhalb einer heterosexuellen Beziehung.

In beiden Methoden wird jene „Angst vor dem Homosexualitäts-Verdacht“ (bei Jungen) (ebd., 163), beziehungsweise „die Angst bzw. das Vorurteil [...], daß enge Freundinnen Lesben seien“ (ebd., 161) bereits in der Beschreibung des Hintergrunds der Methoden angesprochen. Auch bei den Fragen, die an die Jugendlichen gestellt werden, wird dieser Implikation, Jugendliche haben oder entwickeln diese Ängste, Ausdruck verliehen. Jedoch ist auffällig, dass die Fragen an Mädchen und an Jungen unterschiedlich gestellt werden:

„Habe ich schon mal Angst gehabt, lesbisch zu sein?“ (bei Mädchen) (ebd., 161)

„Wie würde ich reagieren, wenn mein bester Freund mir erzählen würde er sei schwul? Wie würde ich reagieren, wenn mein bester Freund mir sagen würde, er hätte sich in mich verliebt?“ (für Jungen) (ebd., 163)

In der ersten Frage wird mit dem Terminus ‚Angst‘ eine Gefühlsregung suggeriert. Es ist keine neutrale Fragestellung wie beispielsweise „Habe ich schon mal *gedacht* / *vermutet* / *gespürt* ... lesbisch zu sein?“, sondern setzt bereits voraus, dass das Gefühl, welches mit dieser Überlegung einhergeht, negativ sein muss. Es stellt sich die Frage, warum nicht eine neutrale Formulierung gewählt wurde, die jegliche Reaktionen (inklusive einem Gefühl der Angst, aber auch genauso der Freude) zumindest ermöglichen würde und das Thema in gleicher Form behandeln könnte, ohne tendenziös zu sein.

Im Gegensatz zu der Frage an die Mädchen werden die Jungen nicht nach ihren Empfindungen zur eigenen (potenziellen bzw. fiktiven) Homosexualität gefragt,

sondern zu den Reaktionen auf die (potenzielle bzw. fiktive) Homosexualität des besten Freundes. Dieselbe Unterscheidung in der Behandlung von Homosexualität bei Jungen bzw. Mädchen haben wir auch in Fricke et al. 1983 (siehe Kap. 8.1) gesehen.

Laut AutorInnen hat die Übung für Jungen folgende Intention:

„Jungen sollen mit dieser Übung ihre Beziehungen zu anderen Menschen ansehen und sie vergleichen mit denen ihrer Freundinnen. Dabei sollen die Jungenfreundschaften bewertet werden – was sie anderes und besonderes gegenüber der Partnerbeziehung bringen – und warum es soviel Angst vor dem Homosexualitäts-Verdacht gibt“ (ebd., 163)

Aufgrund der Einschätzung der AutorInnen, dass es bei den Jungen „soviel Angst vor dem Homosexualitäts-Verdacht gibt“ (Herv. C.B.), wird hier vermutlich versucht ‚vorsichtig‘ vorzugehen und sie nicht mit diesem „Verdacht“ zu konfrontieren, indem sie die Möglichkeit des homosexuellen Begehrens nicht mit in die Frageformulierungen aufnehmen. Hiermit wird männlichen Jugendlichen eine pauschale Angst davor homosexuell zu sein oder dafür gehalten zu werden unterstellt.

Somit wird Homosexualität wieder an den Rand geschoben, es betrifft nur die Anderen, die eigene Homosexualität ist Tabu. Die Verwendung der Termini „Angst“ (ebd., 161 und 163) und „Vorurteil“ (ebd., 161) sowie die problematischen Gefühle der Unsicherheit, die Udo Lindenberg in dem Lied „Na und?“ beschreibt, lassen Homosexualität ausschließlich in einem negativen Licht erscheinen.

Die beiden Methoden zeigen die heteronormative Ausrichtung des gesamten Buches mit ihrem expliziten Ausschluss von Homosexualität sehr deutlich, indem in allen Fällen von einer heterosexuellen Orientierung ausgegangen wird und Homosexualität ausschließlich als angstbesetzte Vorstellung und als Abweichung bei ‚den Anderen‘ dargestellt und dies dadurch als normale Reaktion und Empfindung vorgestellt wird. Dazu kommen die stereotypen Darstellungen von männlichem und weiblichem Verhalten und Empfinden sowie die Unterstellung der Homosozialität aller Jugendlichen, die die Rollenzuschreibungen weiter reproduzieren.

8.2.2 Sequenz 2 – „Schwule Sau‘ und ‚alte Lesbe‘“ (222)

Die Auswahl dieser Sequenz begründet sich zu allererst dadurch, dass diese Me-

thode Ähnlichkeiten zur in der Feinanalyse herangezogenen Sequenz 2 aus Fricke et al. 1983 aufweist. Auch hier wird der Fokus auf Vorurteile gegenüber Homosexuellen gelegt. Zudem handelt es sich um eine Methode, die entsprechend dezidiert das Thema Homosexualität behandelt und in der Strukturanalyse ermittelte Aussagen enthält, die repräsentativ für den Umgang mit Homosexualität in dem Werk sind.

Die Methode befindet sich in dem Zwischenkapitel „Lust auf das eigene Geschlecht“ (vgl. ebd., 210-224) welches dem Unterkapitel „Beziehungsbiographie und Beziehungsformen“ untergeordnet ist, welches wiederum Teil des Kapitels „Wir entwickeln uns in *Beziehungen* entwickeln sich“ (sic) (vgl. ebd., 189-250) ist (siehe Inhaltsverzeichnis im Anhang). Hier zeigt sich bereits die getrennte Behandlung von Homosexualität in Form eines eigenen Kapitels.

Die Methode ist aufgebaut wie alle anderen im Buch, im Kasten am Seitenanfang wird u.a. das Thema (hier: „Coming Out III: Vorurteile/Schimpfwörter) und das Klientel (hier: „Für: Mädchen, Jungen, gemischte Gruppen“) angegeben, darunter wird dann in Textform die Durchführung der Methode beschrieben, und anschließend werden vier „mögliche Leitfragen“ für eine anschließende Diskussion aufgelistet.

Die Anweisung an die Jugendlichen durch die Leitung der Methode (z.B. LehrerIn, SexualpädagogIn) lautet Vorurteile und Schimpfwörter zu sammeln und auf Zettel zu schreiben. Hier werden direkt Vorschläge gegeben, welcher Art diese sein könnten:

„z.B.: Schwule sind krank, hassen Frauen, sind Arschficker, sind nicht normal; Lesben sind wie Männer, sind frustriert, frigide und asexuell, hassen Männer, haben keinen Mann abgekriegt“ (ebd., 222).

Mit dieser Auflistung von massiv abwertenden Vorurteilen gegenüber homosexuell Begehrenden wird abermals eine nicht nur negative, sondern sogar verächtliche Sicht postuliert. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass dies nicht die Haltung der AutorInnen widerspiegelt, so erzeugen diese Vorurteile doch ein Bild von Homosexuellen. Die Möglichkeit auch „positive“ oder neutrale Vorurteile und Klischees, wie beispielsweise „Schwule ziehen sich sehr modisch an“, „Lesben sind

gute Handwerkerinnen“ oder Ähnliches mit in die Aufzählung einzubeziehen, wäre auch gegeben, es wird aber ausschließlich mit negativen Vorurteilen gearbeitet.

Dazu kommt der weitere methodische Vorgang, der vorsieht, dass die Jugendlichen das auf dem Zettel stehende Schimpfwort oder Vorurteil, das sie gezogen haben, pantomimisch darstellen. Dadurch entsteht zu großer Wahrscheinlichkeit eine heitere Stimmung und Lustigkeit, die an sich in (sexual-)pädagogischer Arbeit sehr hilfreich sein kann, in diesem Fall aber die bereits durch die Vorurteile und Schimpfwörter bestehende Herabwürdigung von Homosexuellen noch verstärkt, indem die massive Wirkmächtigkeit von solchen Aussagen nicht ernst genommen und diese Klischees quasi ins Lächerliche gezogen werden.

Im Anschluss soll mit den Jugendlichen darüber gesprochen werden „wann und zu welchem Zweck [Schimpfwörter und Vorurteile] benutzt werden“ (ebd., 222). Sielert et al. gehen davon aus, dass „jedeR Vorurteile und Schimpfwörter kennt und sie mehr oder weniger benutzt“ (ebd., 222). Es wird eine Pauschalisierung aller Jugendlichen vollzogen, die die Existenz von Jugendlichen negiert, die sich solcher Begrifflichkeiten gar nicht bedienen. Auch die Möglichkeit, solche Worte zu vermeiden, ist in dieser Übung nicht gegeben, es wird dezidiert von den Jugendlichen eingefordert, negative Aussagen über Schwule und Lesben zu machen.

Der weitere Ablauf der Übung weicht jedoch von dem in Fricke et al. 1983 ab. Zunächst wird darauf hingewiesen, dass „Schimpfwörter zur Ausgrenzung [gleichgeschlechtlich fühlender Jugendlicher] dienen“ (ebd., 222), um zum Abschluss die Jugendlichen zu bitten, sich hineinzusetzen in einE homosexuelleN JugendlicheN. Damit wird jedoch auch gleich wieder die Marginalisierung und Setzung von Homosexuellen als ‚die Anderen‘ vollzogen. Die Anweisungen und Fragestellungen schließen aus, dass teilnehmende Jugendliche selbst homosexuell sein können, die Jugendlichen sollen „sich *vorstellen*, wie Jungen und Mädchen von sich selbst denken, wenn sie schwul oder lesbisch sind“ (Herv. C.B.) (ebd., 222).

Als erstes wird die Frage gestellt:

„Was meint ihr, wie sich Jungen und Mädchen fühlen, wenn sie hören, daß sie abartig und pervers sind?“ (ebd., 222)

Auch diese Fragestellung konstruiert eine stark negative Bewertung von Homosexuellen und zudem mit den Termini „abartig“ und „pervers“ die Abnormität von Homosexualität. Auch die Verwendung des Indikativs „sind“ statt des Konjunktivs „seien“ gibt dieser Aussage eine faktische Wirkung.

Nach der Frage, wie diese Jugendlichen mit den Schimpfwörtern umgehen könnten, wird mit den letzten beiden Fragen:

„Wie würdet ihr reagieren?

Wie reagierst du, wenn man dich als ‚Arschficker‘ oder ‚alte Lesbe‘ bezeichnet?“ (ebd., 222)

dann schließlich von den Jugendlichen eingefordert, von der Außenperspektive in die Innenperspektive zu wechseln. Zunächst noch mit einem Konjunktiv, der impliziert, dass die Situation rein fiktiv ist, schließlich aber mit einem Indikativ, der die Möglichkeit, so bezeichnet zu werden (unabhängig von der sexuellen Orientierung), als gegeben darstellt. Mit diesen Fragen wird von den AutorInnen versucht eine Reflexion anzuregen und ein Bewusstsein zu schaffen (wenn es noch nicht präsent ist), die Wirkmacht von Vorurteilen und Schimpfwörtern zu begreifen.

Als wirkmächtiges grafisches Element kommt noch eine Fotografie, die fast ein Drittel der Seite einnimmt, hinzu. Hierauf sind zwei junge Männer abgebildet, die im Wald oder in einem Gebüsch stehen und sich küssen. Hiermit wird das Klischee aufgegriffen, dass sich schwule Männer (nur) im Park beim ‚Cruising‘ treffen würden, um unverbindlichen Sex miteinander zu haben. Eine weitere (mit erster eingehende) Assoziation, ist eine notwendige Heimlichtuerei, die die Tabuisierung von Homosexualität aufzeigt. Hiermit entsteht eine Übersexualisierung von homosexuell Begehrenden.

In dieser Methode fällt vor allem die klischeehafte und negative Darstellung von Homosexualität auf, durch die Bebilderung und die Anführung von ausschließlich abschätzigen Vorurteilen, die in Form der Pantomime auch noch quasi zelebriert werden. Die Reflexionsfragen sollen die Jugendlichen zwar dazu anregen, ihre eigenen Vorurteile und bestehenden Klischees zu hinterfragen, Homosexuelle bleiben aber auch hier wieder ausschließlich ‚die Anderen‘.

8.3 Analyse von zwei Sequenzen aus Tuider et al. 2012

8.3.1 Sequenz 1 – „Fifty ways to leave your lover“ (ebd., 163-165)

Die Methode „Fifty ways to leave your lover“ wird als Beispiel für Methoden in Tuider et al. 2012 herangezogen, die nicht explizit sexuelle Orientierung behandeln. Das Thema dieser Methode ist das „Schlussmachen“ (ebd., 163). Sie ist Teil des Unterkapitels „Trennung & Trauer“, das nur zwei Methoden beinhaltet, dieses befindet sich wiederum im Kapitel „Beziehungen“ (vgl. ebd., 128-165) (siehe Inhaltsverzeichnis im Anhang). Auch hier wird die Involvierung von sexueller Orientierung in verschiedene Themenbereiche sichtbar.

Auch in Tuider et al. 2012 ist die Aufmachung der Methoden immer identisch. Am Seitenanfang ist jeweils ein Kasten zu sehen, in dem „Ziele“, „Altersstufe“ (hier: Ab 14 Jahren“), „Geeignet als“ (hier: „Vertiefung“), „Zeitumfang“ (hier: 45 bis 60 Minuten“), „Material“ (hier: „Doppelte Kärtchen“) und „Benötigter Platz/Raum“ angegeben sind. Der zweite Abschnitt der Methode ist mit Zwischentiteln unterteilt in „Ablauf“, „Erfahrungen und Tipps“, „Rolle der Leitung“ und „Varianten“. Im vierten Abschnitt, der sich über die gesamte dritte Seite zieht, sind die Situationsbeschreibungen für die zu verwendenden Kärtchen abgedruckt.

Der Aufbau ist durch die Zwischentitel sehr strukturiert, eine formale Unterscheidung zu Sielert et al. 1993 ist, dass im Kasten keine Vorgabe für welche geschlechtliche Gruppe die Methode geeignet ist existiert.

Die Methode sieht vor, dass zwei Gruppen gebildet werden sollen, die jeweils in einer Gegenüberstellung in der Gruppe eine Position vertreten sollen, einmal „die Beziehung beendende Position“ und einmal „die verlassene Position“ (ebd., 163). Die Jugendlichen sollen nun der Reihe nach die Trennungssituationen, die auf den Kärtchen stehen, in der Kleingruppe besprechen und jeweils für die ihnen zugeteilte Position Argumente bzw. Reaktionsweisen sammeln. Jeweils einE VertreterIn vertritt dann im Stuhlkreis, mit der Kleingruppe als Rückendeckung, ihre Position und Haltung zu der Situation. Am Ende wird in einer Abschlussrunde über den „Favorit“ bzw. das „Horroszenario“ (ebd., 164) unter den Trennungssituationen abgestimmt.

Das Ziel, laut AutorInnen, ist es, die beiden Perspektiven bei einer Trennungssituation kennen zu lernen und durch die Reflexionen dieser Beispielsituationen sich „Strategien des ‚fairen‘ Schlussmachens“ (ebd., 163) zu überlegen.

Auffällig, vor allem in Abgrenzung zu den Methoden in Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993, ist die Betonung auf Sensibilität. Es wird darauf hingewiesen, Rücksicht zu nehmen auf mögliche persönliche Erfahrungen der Jugendlichen mit Trennung (z.B. der Eltern). Ebenso soll die Leitung fallweise „Ernsthaftigkeit“ (ebd., 164) zurück in die Übung bringen, falls die Jugendlichen sich übereinander lustig machen, „sie geht dabei sensibel vor“ (ebd.).

Die Kärtchen beinhalten fünf verschiedene Trennungssituationen, die mit wenigen Sätzen beschrieben werden. Es werden Namen angegeben, durch die die sexuelle Orientierung - zumindest für diese Beziehung - deutlich wird. Drei der Situationen beschreiben eine heterosexuelle Beziehung und zwei der Situationen eine homosexuelle, davon eine lesbische und eine schwule Beziehung. Zusätzlich zu der Inklusion von sexueller Diversität, werden auch ethnisch unterschiedlich markierte Namen verwendet. So hat zum Beispiel „Bernd“ eine Beziehung mit „Hülya“ und „Achmed“ mit „Julia“. Dieser Aspekt soll auch zur Reflexion dienen, indem darauf geachtet wird, „ob sich die Einschätzung [der Jugendlichen, Anm. C.B.] ihrer Verhaltensweise verändert je nach dem welche (geschlechtlich und ethnisch markierten) Vornamen die Jugendlichen auf den Kärtchen haben“ (ebd., 164). Hiermit sollen die Jugendlichen dazu angeregt werden, mögliche Zuschreibungen beispielsweise zu Frauen oder muslimischen Jugendlichen, zu hinterfragen, ohne dass eine Zuschreibung bereits durch die Leitung erfolgt.

In dieser Methode werden homosexuelle Beziehungen gleichwertig neben heterosexuelle gestellt und als mögliche Situation zur Analyse vorgestellt, ohne eine Abgrenzung oder Unterscheidung in jeglicher Form vorzunehmen. Einerseits folgt auf eine heterosexuelle, eine homosexuelle Trennungssituation, auf diese wieder eine heterosexuelle usw. Andererseits sind die Trennungssituationen je nach sexueller Orientierung nicht anders dargestellt (bis auf eine Einschränkung, auf die noch eingegangen wird). Damit ist gemeint, dass keine Gruppe besonders negativ oder positiv dargestellt wird.

Die angesprochene Einschränkung bezieht sich auf die Einbeziehung von Klischees in die Trennungssituationen der homosexuellen Paare. Die erste Trennungssituation eines homosexuellen Paares wird folgendermaßen präsentiert:

„Peter und Kai gehen wie jedes Wochenende gemeinsam in den Klub. Die Stimmung ist klasse, beide tanzen bis zum Umfallen. Als sie sich an der Bar einen Drink holen, sagt Kai zu Peter: ‚Du, das hat keinen Sinn mehr mit uns beiden‘“ (ebd., 165)

Mit dieser Situationsbeschreibung und vor allem der Formulierung „wie jedes Wochenende“ wird hier das Klischee bemüht, dass Schwule vor allem in der Clubszene beheimatet sind, gerne tanzen und feiern. Diese Interpretation ist aber nicht evident, die Situation kann auch als klassische Freizeitgestaltung von jungen Menschen generell gesehen werden.

Die zweite Trennungssituation eines homosexuellen Paares enthält die umfangreichste Beschreibung unter den fünf Situationen:

„Kira und Hedda sind seit zwei Monaten zusammen. Sie unternehmen so gut wie alles gemeinsam und sehen ihre vorherigen Freundinnen kaum noch. Aber seit drei Tagen hat Kira nichts mehr von Hedda gehört. Sie hat schon viele Nachrichten auf dem Anrufbeantworter hinterlassen, doch Hedda hat sich nicht gemeldet. Was ist mit Hedda los? Wo ist sie? Als Kira sich abends auf die Suche nach ihrer Freundin begibt, sieht sie sie durch das Fenster einer Szenekneipe inmitten einer lachenden, fröhlichen Frauengruppe. Völlig geknickt fährt Kira nach Hause und verkriecht sich in ihrem Bett, denn nun weiß sie, dass Hedda Schluss gemacht hat“ (ebd., 165)

Auch hier wird eine Zuschreibung der Freizeitgestaltung von Lesben vorgenommen, indem Hedda und ihre Freundinnen sich in einer Szenekneipe (gemeint ist hier die lesbische Szene bzw. die *Gay Community*) treffen. In beiden Fällen, dem Treffen in einem Club, ebenso wie in einer Szenekneipe, werden stereotype Bilder hergestellt, die aber üblicherweise nicht negativ besetzt sind. Ein Clubbesuch ist in der Gesamtgesellschaft (vor allem bei jungen Menschen) sehr verbreitet. Ebenso wie das Treffen in einer Lokalität, die Teil der Community, der man sich selbst zuordnet, ist, hier der Szenekneipe. Es werden also keine Randphänomene, wie beispielsweise das ‚Cruising‘ wie bei Sielert et al. 1993, herangezogen, die eine starke Determinierung und Stereotypisierung nach sich ziehen würde. Es ist zudem fraglich, ob ein ‚neutraleres‘ Setting für die Situationsbeschreibung, vor allem im zwei-

ten Beispiel, für eine Behandlung günstiger wäre. Durch die Erwähnung der Szenekneipe, könnten Fragen der Jugendlichen auftauchen, wie beispielsweise „Warum treffen sie sich in einer Szenekneipe und nicht woanders? Was ist eine Szenekneipe?“ Dadurch können viele Aspekte, wie beispielsweise Diskriminierung und Ausgrenzung, die das offen als auch versteckt homosexuell leben mit sich bringen können, thematisiert werden.

Die Methode erwähnt Homosexualität neben Heterosexualität mittels der zwei Beispiele, ohne in irgendeiner Form ein ‚Anderes‘ zu konstruieren, sie zu marginalisieren oder zu problematisieren. Zudem werden die determinierenden Begrifflichkeiten wie „homosexuell“ und „heterosexuell“ gar nicht verwendet. Es werden nur Beziehungen beschrieben bzw. erwähnt, wer mit wem zusammen ist oder war. Dies lässt sexuelle Orientierung auch als Kategorie offen, denn die Zuschreibung kann nur der Mensch über sich selbst vornehmen und sexuelle Orientierung kann sich verändern.

Die Arbeitsanweisungen der Methode sehen es vor, dass die Kleingruppen nach jedem Kärtchen die Position wechseln. Dadurch dass alle Kärtchen behandelt werden, kommt auch jeder TeilnehmerIn mehrmals in die Position eine heterosexuelle sowie eine homosexuelle Person zu vertreten, ebenso wie eine Person des anderen Geschlechts. Die sexuelle Orientierung und das Geschlecht der teilnehmenden Jugendlichen wird an keiner Stelle der Methodenbeschreibung zum Thema gemacht, noch sind sie Ausschlusskriterium oder Voraussetzung eine bestimmte Person/Position vertreten zu können. Dadurch wird nicht nur gefördert, sich in verschiedene Positionen bezüglich des Schlussmachens hineinzusetzen, sondern auch in Personen, die sich gegebenenfalls einer anderen sexuellen Orientierung, einem anderen Geschlecht oder einer anderen ethnischen Herkunft als man selbst zuordnen.

8.3.2 Sequenz 2 – „Çiğdem und Vera“ (115-117)



Abbildung 1: LSVD-Plakat

Um sich die Behandlung des Themas Homosexualität in Tuidet et al. 2012 genauer anzuschauen, wurde die Methode „Çiğdem und Vera“ für die Feinanalyse herangezogen. Sie ist im Kapitel „Identitäten“ (vgl. ebd., 89-127) im Unterkapitel „Sexualität, Ethnizität, Migration“ eingeordnet. Sie ist eine, der zwei Methoden (beide im genannten Unterkapitel), die dezidiert Homosexualität im Fokus hat. Der Aufbau ist identisch mit allen anderen Methoden des Buches, wie er in „Fifty ways to leave your lover“ beschrieben wurde. Als Ziel der Methode nennen die AutorInnen, den

Abbau von Vorurteilen gegenüber Lesben und die Betonung der „Gleichberechtigung von Menschen mit verschiedenen Merkmalen (Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, Religion, sexuelle Identität)“ (ebd., 115).

Die Methode beinhaltet die Verwendung eines Plakats des LSVD Berlin (Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland), welches im Kleinformat abgedruckt ist und man sich bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin bestellen kann (siehe Abb. 1). Auf dem Plakat sind fünf junge Frauen in einem Kinosaal (o.ä.) zu sehen, sie stehen eng beieinander, lächeln und haben teils den Arm auf der Schulter der Anderen. In der oberen rechten Ecke steht groß „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch!“, unten links steht „Sie gehören zu uns. Jederzeit!“. Links oben ist das Logo des LSVD groß abgebildet und am unteren Bildrand sind weitere Logos, unter anderem von der Berliner Polizei, zu lesen (in der Version in Tuidet et al. 2012 aufgrund der Größe jedoch nicht leserlich).

Zunächst sollen die Jugendlichen in der großen Gruppe das Plakat beschreiben, sagen ob sie erkennen können wer Vera und wer Çiğdem ist und die Botschaft, die

sie darin erkennen beschreiben. Im Anschluss werden in geschlechterhomogenen Gruppen jeweils vier Rollen verteilt und diese sollen dann in einem Rollenspiel vor der Großgruppe dargestellt werden. Auf Seite 117 sind vier „Rollen für Jungen“ („Junge 1“ bis „Junge 4“) und vier „Rollen für Mädchen“ („Mädchen 1“ bis „Mädchen 4“) beschrieben.

Die Rollen für Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum, außer bei der Rolle 2. Rolle 1 und 2 hängen zusammen das Plakat „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch!“ auf und verdienen sich ein bisschen Geld damit, es handelt sich also nicht um eine (rein) interessensgeleitete Tätigkeit. Rolle 3 und 4 treffen in dieser Situation auf die anderen beiden. Rolle 1 ist jeweils eine Person, die selbst nicht homosexuell ist, sich aber für Gleichberechtigung und gegen Diskriminierung einsetzt, Rolle 2 ist in der Jungenrolle jemand, dessen Schwester lesbisch ist und in der Mädchenrolle, jemand, die selbst lesbisch ist. Rolle 3 hat jeweils eine „gute türkische Freundin, die Lesbe ist“ und ist mit jemandem unterwegs (Rolle 4), der bzw. die Lesben, bzw. Homosexuelle „ekelhaft“ findet, „so was ist gegen [seinen/ihren] Glauben“ (ebd., 117). Rolle 3 weiß über diese Haltung seines Freundes / ihrer Freundin Bescheid. Nachdem die Rollenspiele vor der Großgruppe vorgeführt wurden, soll das Gesehene besprochen und alternative Handlungsmöglichkeiten erörtert werden.

Wie auch bei den Methoden in Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993, die Homosexualität behandeln, wird hier eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen angestrebt. In diesem Fall wird aber auf weibliche Homosexualität fokussiert, was strukturell eher selten ist. Unter dem Punkt „Varianten“ wird jedoch auch angemerkt, dass die Methode ebenso mit dem Plakat „Kay ist schwul, Murat auch...“ (ebd., 116) durchgeführt werden kann. Trotzdem ist die Sichtbarmachung von weiblicher Homosexualität ein Distinktionskriterium zu den anderen Methodenbüchern und auch dem gesamtgesellschaftlichen Umgang mit Homosexualität.

Schon in der Strukturanalyse wurde ermittelt, dass Tuidet et al. 2012 Wert legen auf die Behandlung von Vielfalt auf den unterschiedlichsten Ebenen und darauf intersektionelle Diskriminierung aufzuzeigen. In der Formulierung der Ziele der Methode ist bereits erkenntlich auf welchen Ebenen Diskriminierung stattfinden kann, diese sind - bis auf Alter – in der Übung inkludiert: „Geschlecht, Alter, ethni-

sche Herkunft, Religion, sexuelle Identität“ (ebd., 115). Und zwar durch die Attribute der Rollen:

„Du bist lesbisch“ (ebd., 117) (sexuelle Identität)

„Du selbst hast eine gute türkische Freundin, die lesbisch ist“ (ebd.) (ethnische Herkunft)

„So was ist gegen deinen Glauben“ (ebd.) (Religion)

Das Merkmal ‚Geschlecht‘ wird mit eingeschlossen durch die Behandlung von weiblicher Homosexualität und die Reflexionsfragen, wie :

„Reagieren Jungen und Mädchen anders auf eine solche Situation?“ (ebd., 116)

Von der Leitung wird erwartet, dass sie sich mit den Phänomenen Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus bereits auseinandergesetzt hat und diese voneinander unterscheiden kann, sie soll einen „Diskussionsraum“ schaffen und damit den Jugendlichen ermöglichen ihre Ansichten zu „äußern und auch revidieren [zu] können“ (ebd., 116). Hiermit wird zwar keine Meinungsänderung bei diskriminierenden Aussagen eingefordert, diese aber ermöglicht und gegebenenfalls angeregt.

Es wird zwar darauf hingewiesen, dass keine „Belehrung“ (ebd.) stattfinden soll, jedoch mit der dezidierten Positionierung zu Beginn der Methode wird einerseits die Prämisse konstatiert, die dieser (und aller) Methoden zugrunde liegt durch den Verweis auf das „Recht auf sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht“ und die „Gleichberechtigung von Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen“ (ebd., 115). Und andererseits wird durch Formulierungen wie „selbstkritische Reflexion“, „Reflexion“, „alternative Handlungsmöglichkeiten“, „andere Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., 116) großer Wert auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema, möglichen Reaktionen und Aussagen der Jugendlichen gelegt, diese sollen gegebenenfalls nicht so stehen bleiben.

Beispiele der Rollen:

„Junge 1: Du verdienst dir ein bisschen Geld damit, zusammen mit einem Freund (Junge 2) das LSVD-Plakat aufzuhängen. Du hast zwar mit Homosexuellen nichts am Hut, aber dich nerven Leute, die über Lesben und andere Minderheiten schimpfen. Du findest, jeder soll so leben, wie er will. Du kannst sehr energisch werden“ (ebd., 117)

„Mädchen 3: Du bist mit einer Freundin (Mädchen 4) unterwegs und siehst zwei Mädchen (Mädchen 1 und 2) ein Lesbenplakat an die Wand hängen. Du weißt, dass deine Freundin Lesben hasst. Du selbst hast eine gute türkische Freundin, die Lesbe ist. Du findest sie ziemlich cool.“ (ebd.)

Die Rollen, die die Jugendlichen einnehmen sollen, decken verschiedene Aspekte des Umgangs mit Homosexualität ab. Mädchen 1 und Junge 1 „nerven Leute, die über Lesben und andere Minderheiten schimpfen“ bzw. „die Lesben blöd finden“ ; Junge 1 kann „sehr energisch werden“, Mädchen 1 reagiert „auf Lesbenbeschimpfungen sehr deutlich“ (ebd., 117), die genaue Ausformung der Rolle ist den Jugendlichen überlassen. Die Rolle Nummer 1 zeigt eine Umgangsform des Dagegenhaltens und Parteiergreifens bei homosexuellenfeindlichem Verhalten auf, eine Position, die selbst nicht von den diskriminierenden Äußerungen persönlich angesprochen ist und sich (trotzdem) dagegen ausspricht.

Junge 2 hat eine lesbische Schwester, Mädchen 2 ist selbst lesbisch, sie reden beide aber „eigentlich ungern darüber“ (ebd., 117). Hier wird die Tabuisierung und dadurch auch eine gewisse Unsichtbarkeit von (weiblicher) Homosexualität deutlich. Auch dies kann zu einer Diskussion führen, warum die eigene oder Nähe zu Homosexualität nicht gern zum Thema gemacht wird.

Rolle 3 hat jeweils eine „gute türkische Freundin, die Lesbe ist“ und findet sie „ziemlich cool“ (ebd., 117) ist jedoch mit einem Freund / einer Freundin unterwegs (Rolle 4), die bzw. der Homosexuelle bzw. Lesben ekelhaft findet und dadurch möglicherweise – je nach Auslegung der Person, die die Rolle spielt – in einem Dilemma. Was für eine Haltung die Person gegenüber homosexuell Begehrenden hat - abgesehen von jener gute Freundin, die lesbisch ist - ist nicht eindeutig, eine negative Haltung wäre jedoch Zudichtung bzw. Auslegung der Rolle und nicht in der Rollenbeschreibung vorgegeben. Mit dieser Rolle muss sich die Person in der gespielten Situation positionieren und sich höchstwahrscheinlich in eine Konfliktsituation begeben.

Die einzige Rolle, die eine eindeutig negative Einstellung gegenüber Lesben bzw. Homosexuellen hat, ist Rolle 4. Diese Rolle repräsentiert die homosexuellenfeindliche Position, die zudem „unbedingt etwas Fieses zu den beiden [...] sagen“ (ebd.,

117) muss. Es bleibt also nicht bei einer inneren Ablehnung, die Haltung wird auch nach außen getragen.

Hier wird diese Haltung nicht als die Position der Mehrheit, als alternativlose und unwidersprochene Position, dargestellt. Rolle 4 ist, der Rollenzuschreibung nach, alleine mit seiner / ihrer abwertenden Haltung, die Situationsbeschreibung lässt offen, wie die Jugendlichen mit jener Haltung jeweils umgehen. Sie werden mit Homosexuellenfeindlichkeit konfrontiert und müssen in ihren Rollen eine Reaktion darauf finden. In der anschließenden Diskussion sollen mögliche alternative Reaktionsweisen erörtert, aber die Reaktionsweisen, für die sich entschieden wurde, nicht bewertet werden.

Die Formulierungen innerhalb der Methode setzen an keiner Stelle die sexuelle Orientierung der teilnehmenden Jugendlichen voraus, es wird weder eine Heteronorm gesetzt, noch in anderer Form von Zuordnungen oder Haltungen bei den Jugendlichen ausgegangen. Homosexualität wird auch nicht als ‚das Andere‘ dargestellt. In den beiden Rollenspielen (bei den Jungen und bei den Mädchen) gibt es das Mädchen, das selbst lesbisch ist (Mädchen 2), das Mädchen, welches mit ihr befreundet ist (Mädchen 1), zwei Personen (Rolle 3) haben eine gute Freundin, die lesbisch ist und eine Rolle hat eine lesbische Schwester (Junge 2). Nur Junge 1 hat „mit Homosexuellen nichts am Hut“, wehrt sich aber gegen Diskriminierungen und Rolle 4 ist homosexuellenfeindlich. Homosexuelle Personen sind in diesem Rollenspiel also quantitativ stark repräsentiert, ebenso die unterschiedlichen Haltungen zu Homosexualität bzw. Diskriminierung aufgrund von Homosexualität. Das Problem der Homosexuellenfeindlichkeit wird dadurch also nicht negiert, sondern es wird zur Auseinandersetzung mit ihr herausgefordert, sie wird aber auch nicht als Mehrheitsmeinung und Normalität dargestellt.

Die Fragen, die anschließend an die Rollenspiele von der Leitung gestellt werden sollen, sollen zudem Lösungsansätze anbieten, falls die Jugendlichen keine (ausreichenden) gefunden haben: „Wie hätte ich mich in der Situation verhalten? Wo hätte ich gegebenenfalls Unterstützung finden bzw. Informationen holen können?“ (ebd., 116) Mit Fragen wie „Warum reagiert man so?“ (ebd.) wird zudem angeregt, sich damit auseinanderzusetzen, woher solch feindselige Haltungen kommen, worin sie begründet sind und entsprechend die Gründe zu hinterfragen.

Eine mögliche Begründung wird jedoch schon mit der Rollenbeschreibung mitgeliefert, indem bei Rolle 4 steht, „so was ist gegen [seinen/ihren] Glauben“ (ebd., 117). Bereits in der Beschreibung der Ziele zu Beginn der Methode, wird auf den „Zusammenhang von Homosexualität und Glauben und Diskriminierungen“ (ebd., 115) hingewiesen. Dies ermöglicht natürlich die Auseinandersetzung mit genau dieser Verschränkung, lässt aber andere mannigfaltige Gründe, eine negative Haltung zu Homosexualität zu haben, außen vor. Zudem scheint es einen Fokus auf den muslimischen Glauben zu geben und nicht auf Glauben oder Religion schlechthin. Darauf lässt schließen, da einerseits „Çiğdem“ auf dem Plakat türkisch ist, ebenso wie die „gute türkische Freundin“ (ebd.), die erwähnt wird. Dazu kommen die Anmerkungen im Infopaket von der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport Berlin, auf welches hingewiesen wird („Im Infopaket, das gemeinsam mit dem Plakat erhältlich ist, gibt es weitere Informationen“):

„Das Plakat ‚Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!‘ bietet eine gute Gelegenheit, lesbische Lebensweisen zu thematisieren, gerade auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dies ist nicht einfach und insbesondere Pädagoginnen und Pädagogen mit christlichem Hintergrund laufen Gefahr, sich auf eine Islam-Diskussion einzulassen, der sie nicht gewachsen sind, auch wenn sie mehr Wissen darüber haben, als die Jugendlichen, mit denen sie diskutieren, die aber gläubige Muslime sind.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005, 3)¹⁵

Auch auf der Seite der Senatsverwaltung von Berlin, die die Plakataktion ins Leben gerufen hat, steht in der Pressemitteilung: „Besonders junge Lesben aus Migrantenfamilien müssen befürchten, von den Familien verstoßen oder zwangsweise verheiratet zu werden“ (Senatskanzlei Der Regierende Bürgermeister von Berlin 2005, online). Hier wird also eindeutig fokussiert auf homosexuellenfeindliche Haltungen aufgrund von Migrationshintergrund und muslimischem Glauben sowie auf Homosexualität unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies lässt den Eindruck aufkommen, Homosexuellenfeindlichkeit sei hauptsächlich oder vordergründig ein Phänomen bei (vor allem muslimischen) Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch wenn Homosexuellenfeindlichkeit verstärkt verbreitet ist unter muslimischen (und/oder Türkei-stämmigen) Jugendlichen, wie einige Studien zei-

¹⁵ Die in Tuidier et al. 2012 angegebene Seite mit dem PDF existiert nicht mehr, auf der Seite von ABqueer, die auch KooperationspartnerInnen waren, ist das Infopaket jedoch noch zu finden

gen¹⁶, gibt es ebenso homosexuellenfeindliche Haltungen unter Nicht-MuslimInnen, die in gleicher Intensität thematisiert werden müssen.

Denn eine Anregung, wie mit Begründungen von homosexuellenfeindlichen Haltungen durch (islamische) Religion genau umgegangen werden kann, wird in dieser Methode nicht geboten. Dazu kann jedoch das Informationspaket herangezogen werden, welches genauer mögliche Fragestellungen behandelt und auch Informationen z.B. zu Aussagen im Koran zu Homosexualität enthält. Zudem wird von der Leitung erwartet, dass „grundlegendes Wissen über Religionen und ihr Verhältnis zu Sexualität und verschiedenen Dimensionen des Sexuellen [...] ebenso vorhanden sein“ (ebd., 116) sollte.

Hier wäre also nicht statt, sondern zusätzlich zu dieser Ausrichtung der Methode, eine Variante oder eine weitere Methode wünschenswert, die auch homosexuellenfeindliche Haltungen unabhängig von (vor allem muslimischem) Glauben thematisiert bzw. involviert. Beziehungsweise Abwandlungsmöglichkeiten, sodass auf die jeweilige Gruppe eingegangen werden kann. Denn neben Homosexuellenfeindlichkeit aufgrund von zum Beispiel (vermeintlich) christlichen Werten, besteht diese auch bei Menschen ohne religiöse Verortung. Mit der Formulierung bei Rolle 4 „so was ist gegen deinen Glauben“ (ebd., 117) werden diese jedoch von vornherein ausgeschlossen und das Vorurteil des homophoben muslimischen Jugendlichen reproduziert.

Zusammenfassend lässt sich über diese Methode sagen, dass keine heteronormative Perspektive eingenommen wird, Homosexualität nicht als ‚das Andere‘ dargestellt noch problematisiert wird. Es wird zwar ein Fokus auf Vorurteile und Diskriminierung gelegt, diese werden aber nicht reproduziert. Es werden keine Klischees und Vorurteile durch die Methode vorgegeben, diese werden, soweit sie bestehen, von den Jugendlichen selbst ins Gespräch gebracht. Sie sollen zwar nicht bewertet werden, eine dezidiert auf Gleichberechtigung und Selbstbestimmung ausgerichtete Grundhaltung setzt aber Grenzen zu diskriminierendem Verhalten.

¹⁶ siehe z.B. : Einstellungen zu Homosexualität 2007:
<http://www.migrationsfamilien.de/fileadmin/migration/pdf/LSVD-Studie-Simon.pdf>
und Deutsch-Türkische Lebens- und Wertewelten 2012:
<https://d171b.keyingress.de/multimedia/document/6.pdf>

Homosexuellenfeindlichkeit wird explizit zum Thema gemacht und problematisiert, verschiedene Umgangsweisen damit werden vorgestellt und diskutiert. Sie wird demnach nicht als Norm unter Jugendlichen dargestellt, sondern ist eine unter mehreren Haltungen zu Homosexualität, welche aber so nicht stehen gelassen werden soll.

Zusätzlich wird das Thema Intersektionalität mit der Methode aufgegriffen, wodurch einerseits die Mehrfachdiskriminierungen zum Thema gemacht werden können, denen Menschen begegnen, die mehreren gesamtgesellschaftlich nicht-favorisierten Kategorien zuordenbar sind. Außerdem wird Homosexuellenfeindlichkeit aufgrund von religiösen Überzeugungen thematisiert und damit auch die Herausforderungen von homosexuellen Jugendlichen aus stark religiösen Familien.

Dies verstärkt jedoch auch eine stereotype Zuordnung von muslimischen Jugendlichen als homophob. Diese Stereotypisierung könnte umgegangen werden, indem die Gründe für eine homophobe Haltung offen gelassen werden und damit vielfältige, individuelle und der Lebensrealität entsprechende, von den Jugendlichen aufgeworfen werden können.

9 Gesamtanalyse und Vergleich

In dieser Arbeit wird von einem, die Gesamtgesellschaft durchziehenden, heteronormativen Diskurs ausgegangen, der Heterosexualität sowie Zweigeschlechtlichkeit als Norm setzt und im Alltagsdiskurs ebenso wie im sexualpädagogischen Spezialdiskurs präsent ist. Dem entgegen wird aber auch von einer bestehenden Veränderbarkeit, Uneindeutigkeit und Diversität von Sexualität und im Speziellen von sexueller Orientierung ausgegangen, deren Thematisierung im öffentlichen Diskurs und vor allem in verschiedenen Spezialdiskursen (z.B. Gender Studies und Queer Studies) immer mehr an Raum gewinnt.

Die Fragestellung, die an den Untersuchungsgegenstand herangetragen wurde, inwiefern einerseits sexuelle Diversität repräsentiert und auf welche Weise thematisiert wurde und andererseits eine heteronormative Ausrichtung gegeben ist, soll nun für die drei ausgewählten Methodenbücher zusammenfassend beantwortet werden. Diese Diskursfragmente repräsentieren zwar nicht die ganze Gattung ‚Sexualpädagogisches Methodenbuch‘, in Ausschnitten tun sie dies laut Jäger (2012) dennoch, wodurch eine eingeschränkte Aussage über die Tendenz des Diskurses getroffen werden kann. Fokus wird in der Schlussfolgerung vor allem auf einen Vergleich und die Veränderungen, die im Umgang mit dem Thema Homosexualität über die drei Werke erkennbar wurden, gelegt. Wie sich in der Betrachtung der Vergangenheit des Diskurses gezeigt hat, war auch die Repräsentanz und die Bewertung von Homosexualität oder divergierenden sexuellen Orientierungen generell in ihrer historischen Entwicklung nicht immer kontinuierlich. Über die drei Methodenbücher lässt sich jedoch eine recht konstante Entwicklung in Richtung Diversität und Inklusion ablesen.

Die Gesamtanalyse soll nun also die relevanten Ergebnisse der einzelnen Methodenbücher zusammenfassen und ihre Unterschiede und Veränderungen untereinander betrachten. Die forschungsleitenden Fragestellungen „Wie wird Homosexualität in den ausgewählten sexualpädagogischen Methodenbüchern dargestellt und behandelt?“ und „Inwiefern wird eine implizite oder explizite heteronormative Perspektive eingenommen?“ sollen anhand der Unterfragen, die in Kapitel 5 vorgestellt wurden, beantwortet werden.

9.1 Sexuelle Orientierungen

Unterfrage: Inwiefern werden verschiedene sexuelle Orientierungen dargestellt?

Die quantitative Darstellung und die Einbeziehung von verschiedenen sexuellen Orientierungen bzw. nur von Homosexualität hat über die drei Jahrzehnte bzw. die Diskursfragmente hinweg eindeutig eine Veränderung erfahren.

Bei Fricke et al. 1983 kommt neben Hetero- und Homosexualität nur an einer Stelle eine andere sexuelle Orientierung, die Bisexualität, vor. Und zwar in der Erklärung der Entstehung von Homosexualität durch die Ergebnisse des Kinsey-Reports, hier wird Bisexualität jedoch als eine Art Vorstufe von Homosexualität dargestellt. Es wird noch eine eindeutige Einteilung in entweder hetero- oder homosexuell vorgenommen. Auch bei Sielert et al. 1993 wird diese dichotome Zuordnung weitergeführt. Obwohl sie selbst schreiben „Sexuelle Identität ist keine statische Größe“ (Sielert et al. 1993, 15), kommen in den Methoden ausschließlich Kategorien wie ‚schwul‘ und ‚lesbisch‘ (neben der unausgesprochenen heterosexuellen Norm) vor.

Diese Begriffe tauchen viel seltener bei Tuider et al. 2012 auf, vielmehr werden allgemeinere Begriffe wie „vielfältige Liebes- und Lebensformen“ gewählt. Sie fordern zudem dezidiert ein Mitdenken und damit auch Mitbenennen von mehr als zwei sexuellen Orientierungen, so erwähnen sie neben Hetero- und Homo- auch Bi-, Poly- und Pansexualität. Auch wird in den Methoden durch die Fallbeispiele in vielen Fällen nicht die sexuelle Orientierung benannt, sondern nur die aktuelle Beziehung bzw. das aktuelle Objekt der Begierde. Eine Kategorisierung wird also in vielen Fällen vermieden. Bisexualität wird dennoch kaum zum Thema, es taucht jedoch ein dezidiertes Beispiel eines bisexuellen Jungen auf.

Die Benennung oder das Anführen von Beispielen von sexueller Orientierung zeigt auch eine deutliche Fokussierung und auch Entwicklung in den drei Büchern. So ist die Mehrheit der Beispiele in den Methoden bei Fricke et al. 1983 heterosexuell orientiert mit 63,6 %. Bei der Mehrheit der Methoden mit 63,8 % in Sielert et al. 1993 wird keine Angabe zur sexuellen Orientierung gemacht. Bei Tuider et al.

2012 kommt in der relativen Mehrheit der Methoden, mit 49,25 %, mindestens Hetero- als auch Homosexualität vor.

Während also in Fricke et al. 1983 noch eine deutliche heteronormative Ausrichtung verfolgt wird, versuchen Sielert et al. diese mit einer Nicht-Benennung zu umgehen, führen aber gleichzeitig auch weniger Beispiele mit homosexuell begehrenden Personen mit ein, bei Fricke et al. 1983 waren es noch 12,1 %, bei Sielert et al. 1993 nur noch 7,4 % der Methoden. Außerdem sind weiterhin 21,5 % der Methoden bei Sielert et al. 1993 heteronormativ formuliert. Tuidet et al. geben wiederum keine einzige Methode an, die von einer ausschließlich heterosexuellen Orientierung ausgeht, die restlichen Methoden (neben denen die verschiedene sexuelle Orientierungen miteinbeziehen) sind zu 47,7 % ohne Angabe zur sexuellen Orientierung und 3 % geben eine homosexuelle Orientierung vor.

Die Entwicklung ist also von massiv heteronormativ bei Fricke et al. 1983, über implizit heteronormativ bei Sielert et al. 1993 zu vielfältig bei Tuidet et al. 2012 in der Anführung von Beispielen zur sexuellen Orientierung zusammenzufassen. Jedoch ist ein kritischer Ansatz von Stereotypen und vor allem Diskriminierung aufgrund von Homosexualität verstärkt bei Sielert et al. 1993 zu bemerken, wo bei Fricke et al. 1983 Kritik noch kaum vorkommt und der Status Quo als zwar problematisch aber dennoch hingenommen wird. Bei Tuidet et al. 2012 wird schließlich ein starker Fokus auf die Hinterfragung und die Kritik an Stereotypen und diskriminierendem Verhalten gelegt.

Ein großer Unterschied in den verschiedenen Werken zeigt sich auch in der Inklusion von weiblicher Homosexualität in die Thematisierung von Homosexualität generell. Weibliche Homosexualität ist gesamtgesellschaftlich im Vergleich zu männlicher Homosexualität weniger präsent und größtenteils auch weniger ernstgenommen, sodass eine Sichtbarmachung und Thematisierung als notwendig angesehen werden kann. Diese Fokussierung auf männliche Homosexualität unterstützt des Weiteren die androzentristische Norm. Während in Fricke et al. 1983 weibliche Homosexualität kaum vorkommt und männliche Homosexualität als Referenz dient, durch das Anführen von Beispielen, statistischen Daten und das Verwenden der männlichen Form, wird in Tuidet et al. 2012 lesbische Liebe dezidiert

zum Thema, einerseits durch die einzigen zwei Methoden, die dezidiert Homosexualität behandeln: „Çiğdem und Vera“ und „Hurra, es ist eine Lesbe“, hier ganz offensichtlich bereits in den Titeln, aber auch in vielen anderen Methoden durch etliche Beispiele. Diesbezüglich hat sich der Fokus geradezu umgedreht.

Ein weiteres Distinktionsmerkmal von Tuider et al. 2012 zu seinen VorgängerInnen ist das Einbeziehen verschiedener Differenzkategorien neben die Kategorie der sexuellen Orientierung. So tauchen erstmals die Kategorien Religion, Behinderung oder ethnische Herkunft auf, welche neben der sexuellen Orientierung als Kategorien wirksam sind und möglicherweise auch das Ausmaß und die Art der Diskriminierungserfahrungen ausmachen. Diese Wirkmächtigkeit soll transparent gemacht werden, es soll keine Hierarchisierung der jeweiligen Kategorie stattfinden, sie sollen gleichwertig nebeneinanderstehen und zudem hinterfragt werden. Es wird bei Tuider et al. 2012 also erstmals eine intersektionale Perspektive eingenommen.

Die Art der Darstellung der verschiedenen Begehrensformen soll in der nächsten Fragestellung betrachtet werden.

9.2 Homosexualität als ‚das Andere‘

Unterfrage: Wird Homosexualität als Thema herausgegriffen und eigenständig behandelt und wenn ja wie? Besteht eine problematisierende Herangehensweise?

Trotz des proklamierten Anspruchs von Fricke et al. 1983, Homosexualität nicht erst dann zum Thema zu machen, „wenn es um ‚den‘ Homosexuellen geht“ (269), wird genau dies getan. Das Thema Homosexualität wird in zwei separaten Kapiteln behandelt und es wird außerhalb dieser, mit einer Ausnahme, nicht in den restlichen Teil des Buches mit einbezogen. Die Zuordnung des Themas durch die Bezeichnung der Kapitel mit Begriffen in den Titeln wie „anders“ und „weitere“ unterstreicht die Separierung und Marginalisierung von Homosexualität zusätzlich.

Auch Sielert et al. formulieren einen ähnlichen Anspruch, indem sie Homosexualität *nicht* als „gesonderten Baustein“ herausheben, sondern in alle Themenbereiche

des Buches integrieren wollen. Jedoch besteht ein gesondertes Kapitel, „Lust auf das eigene Geschlecht“, welches ausschließlich Homosexualität in sechs Methoden behandelt. Von einer Inklusion von Homosexualität „unter“ Heterosexualität kann also nicht gesprochen werden, es wird im Gegenteil ein separates Kapitel eingeschoben und nur fünf von den restlichen 152 Methoden führen Homosexualität an, weitere 13 führen Hetero- als auch Homosexualität an.

In Tuider et al. 2012 existiert zwar kein Kapitel mit der spezifischen Behandlung von Homosexualität beziehungsweise einer Bezeichnung solcherart, jedoch sind die beiden Methoden, die dezidiert Homosexualität behandeln, untergliedert in das Unterkapitel „Sexualität, Ethnizität, Migration“, welches sich in dem Kapitel „Identitäten“ befindet und nur aus diesen beiden Methoden besteht. Da in der Methode „Çigdem und Vera“ die Verschränkung von Homosexualität mit Ethnizität verhandelt wird, ist die Unterordnung unter dieses Kapitel auch nachvollziehbar, während die zweite Methode „Hurra, es ist eine Lesbe!“ - ein Quiz mit Fragen ausschließlich zu Homosexualität - Migration oder Ethnizität nicht behandelt. Daher lässt sich zwar sagen, dass es in gewisser Hinsicht ein separates Unterkapitel zum Thema Homosexualität gibt, es wird als solches jedoch nicht bezeichnet. Die Einteilung von „Hurra, es ist eine Lesbe!“ in das Kapitel ist womöglich sogar auf den Mangel an Methoden zum Thema „Sexualität, Ethnizität, Migration“ zurückführen. In Abgrenzung zu Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 führen Tuider et al. 2012 verschiedene Begehrensformen in der Hälfte aller Methoden an, die restlichen Methoden beinhalten keinerlei Angaben zur sexuellen Orientierung. Demnach wird nicht-heterosexuelles Begehren durchgängig miteinbezogen.

Die Art der Darstellung von Homosexualität ist in Fricke et al. 1983 als auch in Sielert et al. 1993 tendenziell problematisierend. Sie wird mit Vorurteilen, Diskriminierung und allgemeiner Ablehnung verbunden. Bei Fricke et al. 1983 herrscht vor allem die Darstellung ‚der‘ Homosexuellen als ‚die Anderen‘ vor. Dazu kommt die Auslagerung des Themas überhaupt aus der sexualpädagogischen Arbeit: Jugendliche die homosexuelle Gefühle verspüren, würden ohnehin Jugendtreffs nicht aufsuchen oder diese Gefühle unterdrücken. Das Thema sei zu konfliktbelastet, sodass schlicht Hinweise für weiterführende Literatur gegeben werden.

Auch in Sielert et al. 1993 taucht das *Othering* von Homosexuellen auf, neben der Angst vor einem „Homosexualitäts-Verdacht“, die ebenso Homosexualität als etwas konflikt- und problembehaftetes erscheinen lassen. Es wird jedoch im Vergleich zu Fricke et al. 1983 auch eine wertneutrale und vor allem aufklärerische Behandlung des Themas, z.B. durch das Quiz „Lesbentelefon‘ und ‚Rosa Winkel‘“, vorgenommen. Jedoch wird ebenso wie in Fricke et al. 1983 von einer ausschließlich ablehnenden Haltung der Jugendlichen gegenüber Homosexualität ausgegangen, wodurch diese reproduziert oder möglicherweise erst produziert wird.

In Tuidet et al. 2012 werden nicht-heterosexuell Begehrende nicht als ‚die Anderen‘ dargestellt, noch wird eine ablehnende Haltung seitens der Jugendlichen impliziert. Als Normalität oder auch Thema wie jedes andere wird Nicht-Heterosexualität dennoch nicht dargestellt. Vielmehr ist es ein Thema, was zu Konflikten in den Gruppen führen kann und dazu verleitet zu moralisieren, jedoch Jugendliche gleichermaßen wie PädagogInnen. Singulär unter den drei Methodenbüchern ist zudem bei Tuidet et al. 2012, dass hier auch die Thematisierung der eigenen sexuellen Orientierung der PädagogInnen angesprochen wird. Hiermit wird zusätzlich gegen ein *Othering* gearbeitet, indem nicht nur das ‚Klientel‘ sondern auch die Angesprochenen selbst ebenso hetero- als auch homo- oder bisexuell begehren können. Dies durchbricht die unausgesprochene Heteronorm, die die beiden anderen Methodenbücher durchzieht und in der Gesamtgesellschaft wirksam ist. Jedoch tauchen auch bei Tuidet et al. 2012 vereinzelt Formulierungen auf, die eine homosexuelle Orientierung nicht miteinschließen, sodass Homosexualität wieder als ‚das Andere‘ konstruiert wird. Dies ist jedoch die absolute Ausnahme, die Regel ist entweder das Offenlassen der sexuellen Orientierung oder die Erwähnung von mindestens zwei unterschiedlichen Orientierungen.

9.3 Heteronormativität

Unterfrage: Wird Heterosexualität als Norm (latent) angenommen bzw. dargestellt und wenn ja wie?

Zunächst muss wieder die quantitative Auswertung der Methoden herangezogen werden, um das Maß an Heteronormativität aufzuzeigen. In diesem Fall zeigen die Werte der rein heterosexuell bzw. heteronormativ ausgerichteten Methoden dies

sehr deutlich: bei Fricke et al. 1983 waren noch 63,6 % der Methoden heteronormativ formuliert, bei Sielert et al. 1993 gehen nur mehr 21,5 % (explizit) von einer heterosexuellen Orientierung aus, während bei Tuiden et al. 2012 keine einzige Methode diese voraussetzt. Hier zeigt sich also sehr deutlich an den Zahlen ein stetiges Abnehmen einer heteronormativen Perspektive. Aber auch qualitativ konnte durch die Struktur- und die Feinanalysen eine Veränderung in den Formulierungen ermittelt werden.

Bei Fricke et al. 1983 wird, ohne dies zu thematisieren, eine heterosexuelle Norm gesetzt. Dies ist die Normalität von der ausgegangen wird, sie muss nicht hinterfragt, geschweige denn erklärt werden. Homosexualität besteht *neben* Heterosexualität, wird hierarchisiert und am Rande thematisiert. Sie formulieren zwar den Anspruch mit der Formulierung „Sexualität ist mehr“ nicht nur den Geschlechtsverkehr zwischen Mann und Frau zu thematisieren, setzen dies aber nicht um. Die Besprechung des ‚Ersten Mals‘, ein klassisches und omnipräsentes Thema in der Sexualpädagogik und die Methoden dazu, geben ausschließlich heterosexuelle Konstellationen vor.

In der Feinanalyse hat sich auch allein durch die Quantifizierung der Fragestellungen, die hier vorkommen ein heteronormativer Ansatz gezeigt. 39 der insgesamt 42 Situationsfragen bei dem Spiel „Was wäre wenn...?“ gehen (meist explizit, teils implizit) von einer heterosexuellen Situation aus und auch die Fragestellungen, die Homosexualität thematisieren, zeigen eine Heteronorm auf. Hier wirkt die Heteronorm besonders stark, da durch so eindeutige Angaben zu den Fragen, wie „für Jungen“ und „für Mädchen“, jeglicher Spielraum für Interpretationen oder Uneindeutigkeiten eliminiert wird. Heterosexualität ist nicht nur latent die Norm, die nicht thematisiert werden muss, sie ist die ausgesprochene Norm, die keine Abweichung zulässt.

Auch bei Sielert et al. 1993 konnte über das gesamte Werk eine Heteronormativität ausgemacht werden, die sich vor allem dadurch zeigt, dass Heterosexualität nicht extra ausgewiesen werden muss, während Homosexualität als Sonderthema stets als solche benannt und zudem auch meist problematisiert wird. Auch hier wird das Thema ‚Das Erste Mal‘ ausschließlich an Paarkonstellationen mit heterosexueller

Orientierung abgehandelt. Ebenso bei den Themenkomplexen, die Beziehungen und Gefühle zum Gegenstand haben, wobei hier einige wenige Ausnahmen zu finden sind, die auch homosexuelles Begehren miteinschließen. Vor allem in der Feinanalyse zeigt sich diese nicht-hinterfragte Heteronorm, indem in den beiden Methoden zu Freundschaften und den implizierten Problemen mit der Partnerin/dem Partner eine ausschließlich heterosexuelle Orientierung bzw. Beziehung dezidiert vorausgesetzt wird. Hier ist keine Möglichkeit gegeben, dass sich homosexuell begehrende Jugendliche mitgemeint fühlen.

Die Quantifizierung der Angaben zur sexuellen Orientierung in Tuidet et al. 2012 mit 0 % ausschließlich heterosexuellen Konstellationen in den Methoden, deutet bereits an, dass vermieden werden soll, eine Heteronorm zu produzieren. Die zudem fast 50 % der Methoden, die mindestens zwei verschiedene sexuelle Orientierungen angeben, verstärken die Auflösung einer Norm bezüglich des Begehrens. Im Gegensatz zu Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 werden bei Tuidet et al. 2012 auch in der Behandlung des ‚Ersten Mals‘ homosexuelle Situationen genauso thematisiert wie heterosexuelle.

Allein Tuidet et al. 2012 beschränken das Thema Familie und vor allem Kinder (kriegen) nicht nur auf die heterosexuelle Kleinfamilie, sondern präsentieren auch verschiedene Lebensformen, wie zum Beispiel ein lesbisches Paar mit einem Kinderwunsch oder eine Gruppe von mehreren Erwachsenen mit Kindern, die zusammenleben. Neben der stetigen Benennung von vielfältigen Lebens- und Liebesformen, die die Selbstverständlichkeit einer heterosexuellen Beziehung erschüttert, wird von den Jugendlichen auch explizit eingefordert, verschiedene Differenzkategorien mitzudenken, wenn diese nicht von selbst genannt werden. In der feinanalytisch betrachteten Methode, die nicht Homosexualität zum Thema hatte, werden ebenfalls, konträr zu den VorgängerInnen, Trennungsproblematiken in homosexuellen Beziehungen neben denen in heterosexuellen besprochen. Die verschiedenen Beziehungen, bzw. die Orientierungen, werden weder hierarchisiert noch problematisiert. Abgesehen von den oben erwähnten Ausnahmen in den Formulierungen wird bezüglich der sexuellen Orientierung keine Norm vorgegeben. Zudem wird die unausgesprochene Norm der heterosexuellen Orientierung in Frage gestellt, indem sie durch die Methode „Warum werden Menschen heterose-

xuell?“ denormalisiert wird.

9.4 Homophobie

Unterfrage: Inwiefern und wie wird Homophobie thematisiert?

Allen drei Methodenbüchern ist gemein, dass sie die Existenz von homophobem Verhalten oder Einstellungen ansprechen. Der weitere Umgang mit dem Thema unterscheidet sich aber stark in den drei Methodenbüchern.

Fricke et al. 1983 als auch Sielert et al. 1993 gehen von einer sehr ablehnenden und durch Angst bestimmten Haltung aller Jugendlichen gegenüber dem Thema Homosexualität aus. Dies zeigte sich bei Fricke et al. 1983 vor allem in der Beschreibung des eigenen (meist männlichen) Klientels und deren Reaktionen auf die Thematisierung von Homosexualität als auch durch die verallgemeinernden Formulierungen bezüglich Jugendlichen schlechthin. Zudem sind die Schlussfolgerungen, die die AutorInnen aus diesem homophoben Klima unter Jugendlichen ziehen, dass jene homosexuell empfindenden Jugendlichen sich wohl entweder mit ihrem Verhalten anpassen, was wohl Unterdrückung bedeuten soll, oder die jeweiligen Einrichtungen gar nicht (mehr) aufsuchen. Die AutorInnen bieten also keine Antwort, keine Lösungsansätze oder zumindest –versuche homophobes Verhalten bei den Jugendlichen zu problematisieren, zu unterbinden oder zumindest zu hinterfragen. Das Thema sei „schwierig“ und wird demnach offenbar lieber vermieden.

Bei Sielert et al. 1993 taucht vor allem immer wieder die Verbindung von Homosexualität und Angst auf, mit dem mehrmals auftauchenden Begriff „Homosexualitäts-Verdacht“ wird dies offensichtlich. In den in der Feinanalyse untersuchten Methoden wurde jeweils, bei Jungen wie bei Mädchen, die Assoziation der eigenen hypothetischen Homosexualität oder der eines Freundes durch die Formulierung der Frage ausschließlich mit Angst verbunden. Auch Sielert et al. 1993 unterstellen allen Jugendlichen ohne Ausnahme eine vorurteilsbehaftete Haltung gegenüber homosexuellen Personen. Jedoch versuchen Sielert et al. im Gegensatz zu Fricke et al. diese Vorurteile dezidiert kritisch zu hinterfragen und vor allem auch bewusst zu machen, was diese bei den so Bewerteten auslösen.

Tuider et al. 2012 übernehmen nicht diese Pauschalisierung aller Jugendlichen als homophobe Gruppe. Sie erwähnen aber, dass es sehr wohl Gruppen geben *kann*, wo homophobe Äußerungen und Haltungen auftauchen können, produzieren aber keinen Normalismus einer homophoben Kultur.

Auch Tuider et al. 2012 thematisieren Homosexualität über Vorurteile und vor allem aber über Diskriminierung. In der Feinanalyse von „Çiğdem und Vera“ zeigte sich, dass hier der Fokus gelegt wurde auf die Aufdeckung von homophobem Verhalten, dem Hinterfragen dessen und auf das Aufzeigen verschiedener Lösungsansätze im Umgang mit diesem. Homophobie wird demnach nicht als alternativlose und mehrheitliche Haltung dargestellt, es wird aber auch nicht negiert, dass sie existiert und ein Problem darstellt. Dagegen werden aber verschiedene Handlungsräume eröffnet und diskutiert.

9.5 Vorurteile und Stereotype

Unterfrage: Werden Vorurteile und Stereotype zu den jeweiligen sexuellen Orientierungen angesprochen? Und wenn ja, werden sie bedient oder hinterfragt?

In allen drei Methodenbüchern wird die Existenz von Vorurteilen als Hauptthema in der Behandlung von Homosexualität herangezogen. Die Art der Behandlung wurde jedoch über die drei Bücher hinweg immer kritischer und es entstand eine Sensibilität diese nicht auch selbst zu reproduzieren.

Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 verbindet in der Methodik das Erfragen und Benennen von Vorurteilen und Stereotypen. Beide Werke konstatieren, dass es Vorurteile bei allen Menschen gegenüber Homosexuellen gebe und diese auch „erlaubt“ sein müssen, sowie ausgesprochen werden dürfen. Fricke et al. fordern die Jugendlichen auf, einen „typischen Homosexuellen“ zu beschreiben und Witze über Homosexuelle zu erzählen. Auch Sielert et al. fordern in der feinanalysierten Methode die Jugendlichen auf, Vorurteile und sogar Schimpfwörter zu sammeln, zudem geben sie auch einige beispielhaft vor, die sehr abwertende und rein negative Konnotationen haben. Der Unterschied zu Fricke et al. 1983 ist, dass hier anschließend eine kritische Hinterfragung dieser Vorurteile und Schimpfwörter ein-

gefordert wird und die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen derjenigen, die mit diesen konfrontiert werden, gelenkt wird.

In Fricke et al. 1983 wird u.a. mit der Darstellung des einzigen Homosexuellen im Werk die Übersexualisierung durch das Setting in einer Männertoilette und dem damit einhergehenden Klischee des *Cruising* kreiert. Dieses nutzen auch Sielert et al. 1993 über die Verwendung der Fotografie zweier sich küssender Männer in einem Gebüsch/Park, welches sich in der Feinanalyse gezeigt hat. Diese Übersexualisierung zeigte sich auch in der Methode in Sielert et al. 1993, die HIV/AIDS sowie Homosexualität behandelt über die Bilder mit nackten Männern. Dazu kommt die Verbindung zwischen HIV/AIDS und männlicher Homosexualität, die damit produziert wird. Auch im Einführungskapitel zum Methodenteil „Lust auf das andere eigene Geschlecht“ wird diese hergestellt, hier wird ebenfalls eine besondere, erhöhte Gefährdung schwuler Jugendlicher sich mit HIV zu infizieren ausgewiesen. In den 1980er und 1990er Jahren wurde AIDS hauptsächlich als „Schwulenkrankheit“ angesehen, diese Marginalisierung und Stigmatisierung wird durch diese Darstellung verstärkt.

Das Klischee des „effeminiert[en], modebewusst[en], party- und sexorientiert[en]“ (Timmermanns 2004, 80) und demnach promiskuitiven und verantwortungslosen Schwulen wird hier herangezogen. Lesbische Liebe kommt in Fricke et al. 1983 nur im Nebensatz vor, während in Sielert et al. 1993 das stereotype Bild der männerhassenden, frustrierten Lesbe durch die vorgegeben Beispielvurteile konstruiert bzw. bestätigt wird, auch wenn dies sicher nicht die Intention war.

Die *negativen* Vorurteile werden in beiden Werken durch die Selbstverständlichkeit ihrer Existenz zur Normalität erhoben. Falls diese bei den Jugendlichen gar nicht erst bestanden haben oder beispielsweise nur einmal gehört wurden, werden sie durch die Durchführung der Methode - bei Fricke et al. 1983 durch das Erfragen jeglicher Vorurteile und bei Sielert et al. 1993 durch das Vorgeben der massiv abwertenden Vorurteile - kreiert, bestätigt und manifestiert.

Bei Fricke et al. 1983 kommt zu der stereotypen Darstellung Homosexueller noch die Stereotypisierung aufgrund des Geschlechtes hinzu, indem Mädchen beispielsweise als männerfixiert dargestellt werden. Ähnlich werden Mädchen in Sielert et

al. 1993 dargestellt, wie sich in der Feinanalyse zeigte. So bringen sie „Opfer“ für ihre Beziehung zu einem Jungen, indem sie ihre Freundschaften zu anderen Mädchen aufgeben. Währenddessen sind Jungen hier eifersüchtig und besitzergreifend. Zudem wird eine Stereotypisierung von Jugendlichen als homosozial vorgenommen, Freundschaften existieren nur innerhalb des eigenen Geschlechts.

Auch in Tuijter et al. 2012 ist die Behandlung von Vorurteilen gegenüber Homosexuellen der zentrale Punkt in den Methoden zu Homosexualität. Während einerseits verschiedene sexuelle Orientierungen ohne Stereotypisierung in dem Großteil der übrigen Methoden vorkommen, was einer defizitären Sichtweise gegenüber Homosexuellen entgegenwirkt, werden zudem keinerlei negative Vorurteile vorgegeben. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu den VorgängerInnen. Zudem ist eine vorurteilsbehaftete Haltung gegenüber Homosexuellen hier keine Norm, die auf alle Jugendlichen übertragen wird, sondern eine von verschiedenen Haltungen gegenüber Homosexuellen. Einzig in einer Methode kann eine klischeehafte Darstellung von „homosexuellem Leben“ ausgemacht werden, indem die Szenekneipe mit Lesben und der Club mit Schwulen in Zusammenhang gebracht wird. Dies ist jedoch eine Interpretationsfrage und nicht eindeutig so zu deuten. In jedem Fall handelt es sich nicht um negative Zuschreibungen zu Homosexuellen, welche in Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 besonders stark vorkommen, und somit wirken diese möglicherweise stereotypisierend jedoch aber nicht abwertend.

Entgegenwirkend zu einer Stereotypisierung wird beispielsweise in einer Methode bei Tuijter et al. 2012 zum Thema HIV/AIDS die Stigmatisierung schwuler Männer als HIV-Infizierte (durch eine Ansteckung durch Sexualverkehr) aufgelöst, indem verschiedene Beispiele von Infizierten gegeben werden unter denen ein schwuler junger Mann ist, der sich durch eine Blutkonserve und nicht durch Sexualverkehr angesteckt hat. In einer anderen Methode sollen Zuordnungen, zu einem Geschlecht und einer sexuellen Orientierung, thematisiert werden, sie sollen hinterfragt und ihre Uneindeutigkeiten aufgezeigt werden.

Auch die in der Feinanalyse untersuchte Methode, die Homosexualität thematisiert, macht Vorurteile zum Thema. Vorgegeben ist allein, dass eine fiktive Person Ressentiments gegen Homosexuelle hat und die Jugendlichen sind herausgefordert

mit diesen umzugehen. Die Vorurteile sind jedoch nicht beschrieben, sodass diese nur von den Jugendlichen kommen und somit keine (Re-)Produktion von Klischees durch die PädagogInnen geschieht. Denn neben kollektiven bestehen auch individuell unterschiedliche Vorurteile innerhalb einer Gruppe, diese könne sich zudem über die Zeit ändern. Daher sollte auch auf die aktuell real bestehenden eingegangen werden, um genau diese auch auflösen zu können. Zudem wird der Fokus auf die Diskriminierung, die mit den Vorurteilen einhergeht, gelegt. Hierdurch wird ersichtlich, dass diese massive Auswirkungen auf die Betroffenen haben können und nicht nur Haltungen sind, die für denjenigen oder diejenige, der/die sie hat „nützlich“ sind, wie es Fricke et al. formulieren. Der Grundtenor und das Hauptanliegen von Tuijthof et al. 2012 ist es, der Vielfalt – in Bezug auf unterschiedlichste Kategorien – einen positiven Wert zuzusprechen und andererseits die Auswirkungen der Differenzierungen, wie Diskriminierungen, Ausschluss und Hierarchisierung, bewusst zu machen.

Während also Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 zwar den Anspruch einer Auflösung oder zumindest des Infragestellens der Vorurteile haben, (re)produzieren sie diese dennoch. Tuijthof et al. 2012 vermeiden (fast) zur Gänze das Verwenden von Stereotypen und bieten Methoden an, die direkt Stereotype und Zuordnungen hinterfragen sollen und legen großen Wert auf die Thematisierung von diskriminierendem Verhalten. Dieses auch nicht nur gerichtet auf sexuelle Orientierung, ein großer Schwerpunkt hier liegt auch auf Intersektionalität. Auch dies bewirkt eine Abkehr von einer defizitären Darstellung von homosexuell begehrenden Menschen.

10 Fazit und Ausblick

Die in Fricke et al. 1983 noch uneingeschränkte Heteronormativität, die in Sielert et al. 1993 bereits vorsichtig hinterfragt und langsam brüchig wird, ist jedoch in beiden Fällen oft explizit und sonst implizit erkennbar. In Tuidet et al. 2012 wird schließlich versucht die Heteronormativität ihrer Konstruiertheit preiszugeben und somit ansatzweise zu dekonstruieren. Es ließ sich keine explizit heteronormative Perspektive bei Tuidet et al. 2012 finden, implizit gilt jedoch auch weiterhin die Heteronorm. Das wurde sichtbar durch die explizite Behandlung von Homosexualität in eigenen Methoden. Es lässt sich jedoch eine Sinnhaftigkeit dahinter erkennen, geht man davon aus, dass ein strategischer Essentialismus von Nöten ist, um Ungleichheiten aufzulösen.

Homosexualität wurde in Fricke et al. 1983 sowie in Sielert et al. 1993 eindeutig als ‚das Andere‘ dargestellt, indem dem angesprochenen Klientel durchwegs eine heterosexuelle Orientierung zugeschrieben wird. Dies wird in Tuidet et al. 2012 nicht fortgeführt, nicht-heterosexuelle Orientierungen sind explizit wie implizit in den Formulierungen inkludiert und Homosexualität wird nicht als Randthema behandelt.

Die Verhandlung von nicht-heterosexuellen Orientierungen geschieht jedoch in allen Fällen über das Thema ‚Vorurteile und Diskriminierung‘, was das Dilemma aufzeigt, einerseits einen defizitären Blickwinkel auf Homosexualität nicht zu verfestigen und andererseits Antidiskriminierungsarbeit leisten zu können. Die Intention, Informationsdefizite aufzuheben, Vorurteile abzubauen und schließlich „lesbische und schwule Lebensweisen als gleichwertige und gleichzuberechtigende Lebensformen in den pädagogischen Alltag zu integrieren“ (Hartmann 2002, 190) muss erweitert werden um „positive[n] und lustvolle[n] Aspekte[n] und [um die] Vielfalt unterschiedlicher lesbischer/schwuler Lebensformen“ (ebd., 190f).

Der defizitär und negativ geprägte Blick auf Homosexualität in Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 lässt sich in Tuidet et al. 2012 nicht mehr finden. Das Aufzeigen, anschließende Hinterfragen und fallweise Irritieren von Differenzkategorien ist die Strategie gegen den heteronormativen Diskurs bei Tuidet et al. 2012.

Auch die binäre Einteilung in heterosexuell oder homosexuell wird an vielen Stellen hinterfragt, auch wenn an anderen Stellen eine eindeutige Kategorie vorgegeben ist. Der dominante Diskurs der Heteronormativität und sexuellen Binarität wird hier versucht zu verändern. Die Veränderlichkeit und Uneindeutigkeit von sexuellem Begehren wird jedoch nicht direkt thematisiert, dies ist eine vergebene Chance, Jugendlichen die Möglichkeit der Nicht-Zuordnung zu geben, aufzuzeigen, dass Identitätsmerkmale und im Speziellen sexuelles Begehren auf einem Kontinuum bestehen und nicht essentialistisch und festgeschrieben sind.

Denn die Gefahr eines essentiellen Identitätsverständnisses - eines ‚schwul sein‘ oder ‚lesbisch‘ sein sei identitätsstiftend - ist darin zu sehen, dass jegliches Begehren zu einem feststehenden, unveränderlichen hochstilisiert wird. Es wirkt eine Zwangszuordnung, eine Selbstzuschreibung zu einem *entweder-oder* und damit geht in vielen Fällen eine Einschränkung einher. Zudem reproduziert die Konstruktion einer ‚homosexuellen Identität‘, einer „Gegenidentität“ (Hartmann, 2002, 251), die Dichotomisierung, die Abgrenzung zur Heterosexualität und trägt somit zu deren Aufrechterhaltung bei.

Die Vervielfältigung und die Veruneindeutigung von sexuellem Begehren und das Auflösen von Zuordnungszwängen wäre also in sexualpädagogischen Publikationen vermehrt wünschenswert. Auch wenn dies bereits deutlich in Tuider et al. 2012 zu finden ist, während bei Fricke et al. 1983 und Sielert et al. 1993 noch eine eindeutige Dichotomisierung vorherrscht.

Da die Werke in dieser Arbeit jedoch vorrangig auf die Auflösung oder zumindest Irritation von Heteronormativität untersucht wurden, kann festgestellt werden, dass die früheren Werke diesen Anspruch zwar nicht erfüllen, Tuider et al. 2012 jedoch einen großen Beitrag dazu leisten und ihren eigenen, dem der Arbeit vergleichbaren, dekonstruktiven Anspruch an die Sexualpädagogik weitgehend gerecht werden. Doch das Fehlen einer problematisierenden Auseinandersetzung mit der Dichotomisierung von sexuellem Begehren und der damit einhergehenden Abwertung von nicht-heterosexuellen Begehrensformen in der Gesamtgesellschaft ist weiterhin die Normalität und meist auch die Norm:

„Wir finden Homosexualität auch als Thema in Rahmenplänen für den Schulunterricht vieler Bundesländer [der BRD, Anm. C.B.] und in Beiträgen fortschrittlicher pädagogischer Materialien zum Thema Liebe und Sexualität. Fast immer wird Homosexualität dabei jedoch als *andere* Sexualitätsform der Heterosexualität gegenübergestellt und damit die dichotome Struktur von Normalität und Abweichung reproduziert. Ist in diesen Fällen von Homosexualität die Rede, wird die Norm Heterosexualität bestätigend verfestigt, ohne selbst als solche in den Blick genommen zu werden“ (Hartmann 2002, 62; Herv.i.O.)

Sexualpädagogische Praxis, als von ausgebildeten SexualpädagogInnen angeleitete Praxis, ist jedoch eine Randerscheinung und sexuelle Aufklärung findet hauptsächlich durch eine Lehrkraft im Unterricht statt, die sich wiederum weniger an Werken, wie dem von Tuider et al. 2012 orientiert, sondern an Biologiebüchern, die großteils heteronormativ formuliert sind (vgl. Markom/Weinhäupl 2007 und Bittner 2011). Daher ist die Wirksamkeit des sexualpädagogischen Diskurses eingeschränkt und die Ergebnisse dieser Arbeit beziehen sich nur auf diesen.

Dazu kommt die mangelnde Ausbildung in sexualpädagogischen Inhalten bei LehrerInnen und deren mehrheitliche Überforderung mit dem Thema laut Eigenaussagen (siehe Kap. 4), sowie das Fehlen einer Überprüfung, ob sexuelle Aufklärung überhaupt im Unterricht stattfindet (vgl. Glück 2004, 297). Dies zeigt auf, dass im schulischen Rahmen eine anti-heteronormative und anti-homophobe sexualpädagogischen Praxis kaum oder gar nicht umgesetzt wird. Auch wenn entsprechende methodische Vorschläge existieren, müssen diese erst ihre Verbreitung finden, um wirksam zu sein. Ob nun entweder von LehrerInnen fächerübergreifend einfließend in den jeweiligen Unterricht sowie in speziellen Unterrichtseinheiten zum Thema Sexualität, oder aber in Form von *flächendeckenden und mehrmaligen* sexualpädagogischen Workshops, geleitet von ausgebildeten externen SexualpädagogInnen. Zur Frage ob Sexualpädagogik nun schulintern oder extern betrieben werden soll, bestehen auch zwischen SexualpädagogInnen kontroverse Meinungen (vgl. Glück 2004 und Schmidt 2004). In jedem Fall müssen die vorhandenen heteronormativitätskritischen Materialien, wie das von Tuider et al. 2012, auch herangezogen werden. Als diese Arbeit erweiternde Forschungsfrage würde sich also im Anschluss anbieten zu untersuchen, inwiefern LehrerInnen sexualpädagogische Materialien außerhalb der Biologiebücher kennen und nutzen und ob sie offen wären für Bücher, wie das von Tuider et al. 2012.

Für eine Offenheit für Werke dieser Art und eine Kenntnis um diese, braucht es jedoch auch eine entsprechende Ausbildung und Weiterbildung der (angehenden) LehrerInnen in Inhalten der Sexualpädagogik und ein Bewusstsein für die machtvollen Normalismen und Normen, wie Heteronormativität, sowie deren Abwehrstrategien, wie Homophobie. Denn diese wirken jederzeit im schulischen Alltag auch außerhalb sexualpädagogischer Unterrichtseinheiten und erfordern reflektierte und sensibilisierte PädagogInnen, die diese wahrnehmen und aufgreifen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apin, Nina / Geisler, Astrid (2013): Der Versuch. taz.am Wochenende. Ausgabe 10209. Vom 14.09.2013. Online: <http://www.taz.de/!450552/> [Abgerufen: 27.11.2016]
- Basedow, Johann Bernhard (1764): Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung (Vol.1). David Jwensen. Altona
- Basedow, Johann Bernhard (1909): Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden. Erster Band. Ernst Wiegand. Leipzig
- Basedow, Johann Bernhard (1965): Ausgewählte Schriften. Ferdinand Schöningh. Paderborn
- Beauvoir, Simone de (2002): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. 2. Auflage. Rowohlt Verlag. Reinbek bei Hamburg
- Beljan, Magdalena (2014): Rosa Zeiten?: Eine Geschichte der Subjektivierung männlicher Homosexualität in den 1970er und 1980er Jahren der BRD. Transcript Verlag
- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner. Im Auftrag der Max Traeger Stiftung. GEW. Online: <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/> [Abgerufen: 16.6.16]
- BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1990): Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ Wiederverlautbarung. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sexualerziehung_erl_918.pdf?4dzgm2 [Abgerufen: 3.02.2016]
- Braun, Joachim (1998): Schwulenverfolgung und sexuelle Identitätsfindung in der NS-Zeit. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Kleine Verlag. Bielefeld. S. 170-176.
- Brockhaus Enzyklopädie Online (2014). Titel: Sexualität. F.A. Brockhaus. Gütersloh / München. Publiziert am 20.05.2014. [Abgerufen: 26.9.2015]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (1994): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung. Köln
- BZgA (2016): Qualifizierung im Bereich Sexualaufklärung, Verhütung und

- Familienplanung: Sexualpädagogik in der Ausbildung an Hochschulen (Online):
<https://www.qualifizierung.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=12>
 [Abgerufen: 22.3.2016]
- Bunt, Maike / Brenner, Marianne (2014): „Sexualpädagogik als Praktik sexualisierter Gewalt“. Der aktuelle Sexualpädagogikdiskurs am Beispiel der medialen Auseinandersetzung um das Fachbuch „Sexualpädagogik der Vielfalt“. in DISS-Journal 28 (2014). Online: <http://www.diss-duisburg.de/2014/11/sexualpaedagogik-als-praktik-sexualisierter-gewalt/> [Abgerufen: 22.08.2015]
- Campe, Joachim-Heinrich von (1790): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zu Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet. Frankfurt und Leipzig
- Croll, Hannelore (2015): Im Südwesten kocht die Wut auf „Gender-Ideologie“. In: Welt. Vom 22.06.2015. Online:
<https://www.welt.de/politik/deutschland/article142893078/Im-Suedwesten-kocht-die-Wut-auf-Gender-Ideologie.html>. [Abgerufen: 30.09.2016]
- Der Regierende Bürgermeister von Berlin. Senatskanzlei: Start der Aufklärungskampagne "Cigdem ist lesbisch. Vera auch!" Pressemitteilung vom 24.02.2005. Online:
<https://www.berlin.de/rbmskzl/aktuelles/pressemitteilungen/2005/pressemitteilung.42729.php> [Stand: 21.11.2016]
- Die Freie Welt (2014)(ohne AutorIn): „Sexualpädagogik der Vielfalt“ so gut wie unbekannt. Kinder sind ausgeliefert. Vom 01.07.2014. In: Online:
<http://www.freiewelt.net/reportage/sexualpaedagogik-der-vielfalt-so-gut-wie-unbekannt-10035513/> [Abgerufen: 30.9.2016]
- Eggers, Philipp / Steinbacher, Franz J. (1976): Sexualpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbronn
- Faistauer, G. & Plöderl, M. (2006). Out in der Schule. Schwule Männer über ihre Schulzeit. HOSI Salzburg, www.hosi.or.at.
- Felix, Marcus (2015): Wer hat Angst vorm Regenbogen? Wie schulische Aufklärungsprojekte Vorurteile gegenüber gleichgeschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduzieren können. Tectum. Marburg
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1923): Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten. (Mikrofiche) Verlag Josef Kösel & Friedrich Pustet. Kempten
- Foucault, Michel (1977): Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen. Suhrkamp. Frankfurt am Main
- FRA (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte)(2013): EU LGBT

- Survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Wien. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/eu-lgbt-survey.pdf> [Stand: 13.12.2016]
- Fricke, Senta / Klotz, Michael / Paulich, Peter (1983): Sexualerziehung? Handbuch für die pädagogische Gruppenarbeit, für Berater und Eltern. Rowohlt. Reinbeck bei Hamburg
- Gesellschaft für Sexualpädagogik (GSP): Die GSP. Online: <http://gsp-ev.de/die-gsp/> [Abgerufen: 22.3.2016]
- Glück, Gerhard (2004): Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems: Die freie „AG-Sexpäd“ für die Sekundarstufe I. In: Timmermanns, Stefan / Tuider, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München. S.295-308
- Greiner, Lena / Demling, Alexander (2014): Jugendliche gucken doch eh Pornos. Streit über Sexualkunde. In: SPIEGEL ONLINE. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sex-aufklaerung-forscherin-tuider-ueber-streit-um-sexuelle-vielfalt-a-1001437.html> [Abgerufen: 27.11.2016]
- Hartmann Jutta (2002): vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Leske+Budrich. Opladen
- Hartwig, Luise / Merchel, Joachim (Hg.)(2000): Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit. Waxmann Verlag.
- Helfferrich, Cornelia (2008): Empirische sexualpädagogische Forschung im Themenfeld Jugendsexualität. In: Schmidt, Renate-Berenike /Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S. 53-66
- Hermannsen, Walter / Blome, Karl (1940): Warum hat man uns das nicht früher gesagt? Ein Bekenntnis deutscher Jugend zu geschlechtlicher Sauberkeit. Lehmann. München/Berlin
- Herrath, Frank (1998): Von der Fortpflanzungslehre zur sexuellen Selbstbestimmung – Strömungen und Entwicklungen der Sexualpädagogik – Vortragsauszüge. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Kleine Verlag. Bielefeld. S. 236-248
- Hitler, Adolf (1939): Mein Kampf. Zentralverlag der NSDAP. München
- Hochschule Heiligenkreuz: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2016. Online: <http://www.hochschule-heiligenkreuz.at/wp-content/uploads/2016/02/b16-Vorlesungsverzeichnis-SS-2016-kurze->

Fassung.pdf [Abgerufen: 22.3.2016]

Hochschule Luzern: Weiterbildung. Soziale Arbeit. MAS Sexuelle Gesundheit im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Online: www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/weiterbildung/studienprogramm/mas/sexuelle-gesundheit/ [Abgerufen: 22.3.2016]

Hodann, Max (1929): Bub und Mädel. Greifenverlag. Rudolstadt

Hofsäss, Thomas (1995): Homosexualität und Erziehung. Pädagogische Betrachtung eines Spannungsfeldes in Familie, Schule und Gesellschaft. Verlag für Wissenschaft und Bildung. Berlin

Hopf, Arnulf (2008): Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Schneider. Baltmannsweiler

Jacob, Christian(2014): Hass und Heteronormativität. In: Jungle World. Nr. 30. Vom 24.07.2014. Online: <http://jungle-world.com/artikel/2014/30/50269.html> [Abgerufen: 30.9.2016]

Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. VS Verlag. Wiesbaden

Jäger, Siegfried / Zimmermann, Siegfried (Hg.) (2010): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Edition DISS Bd. 26. UNRAST Verlag, Münster

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Edition DISS Bd. 3. 6., vollständig überarbeitete Auflage. UNRAST Verlag. Münster

Kammler, Clemens / Parr, Rolf / Schneider, Ulrich Johannes (2008): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler. Stuttgart / Weimar

Kentler, Helmut (1994): Täterinnen und Täter beim sexuellen Mißbrauch von Jungen. In: Rutschky, Katharina / Wolff, Reinhart (Hg.): Handbuch Sexueller Mißbrauch. Klein. Hamburg. S. 143-156

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Budrich. Opatowitz/Berlin/Toronto

Kluge, Norbert (1978): Einführung in die Sexualpädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt

Kluge, Norbert (Hg.) (1984): Handbuch der Sexualpädagogik. Band 2. Aufgaben, Probleme und Erfahrungshorizonte der Sexualerziehung in relevanten Praxisfeldern. Schwann. Düsseldorf

Kluge, Norbert (1989): Sexualität und Erziehung – Sexualerziehung am Scheideweg. In: Auer, Karl Heinz / Frantsits, Anneliese(Hg.): Sexualität zwischen Verdrängung und Befreiung. Bundesverlag. Wien. S. 178-204

- Knoop, Anneliese / Knoop, Hans D. (1984): Texte für Kinder und Jugendliche zur Sexualität des Menschen. In: Kluge, Norbert (Hg.): Handbuch der Sexualpädagogik. Band 2. Aufgaben, Probleme und Erfahrungshorizonte der Sexualerziehung in relevanten Praxisfeldern. Schwann. Düsseldorf
- Koch, Friedrich (1975): Sexualpädagogik und politische Erziehung. List Verlag. München
- Koch, Friedrich (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik. Peter Lang. Frankfurt am Main
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., and Bartkiewicz, M. J. (2010). The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. New York: GLSEN.
- Kugler, Thomas (1998): Erwachsenenbildung zum Thema weibliche und männliche Homosexualität – Konzeptionelle Grundlagen und Qualitätsmerkmale. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Kleine. Bielefeld. S. 221- 228
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen
- Looß, Maike (2001): Fachdidaktische Konzepte und unterrichtliche Praxis. Eine Untersuchung am Beispiel Sexualerziehung und AIDS-Prävention im Fach Biologie. Julius Klinkhardt. Bad Heilbronn
- Lüders, Christian (1994): Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt. Reinbek. S. 568-591
- Lütkehaus, Ludger (2003): „O Wollust, o Hölle“ Die Onanie – Stationen einer Inquisition. Psychosozial-Verlag. Gießen
- Lutz (o. J.): Diskursordnung und Strategien der Verwüstung. Magazin Sinistra. Online:
<http://www.copyriot.com/sinistra/magazine/sin98/diskurs.html>
 [Abgerufen: 4.08.2016]
- Markom, Christa / Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Braumüller. Wien
- Martina, Beate / Niemann, Bernd (2000): Die (anderen) Gesichter der Sexualität. In: Sielert, Uwe / Valtl, Karlheinz (Hg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch. Beltz. Weinheim / Basel
- Max, Pascal (2001): Neuere Untersuchungen zur Sexualethik und

Sexualpädagogik Friedrich Wilhelm Foersters. Ibidem Verlag, Stuttgart

- Mechler, H. J. (1974): Grundprinzipien und Zielvorstellungen einer Kritischen Sexualpädagogik. In: Weiss, Rudolf (Hg.): Kritische Sexualpädagogik. Bestandsaufnahme. Empirische Daten. Situationsbericht. Jugend und Volk. Wien und München. S. 11-40
- Müller, Mario (2008): Beruf: Sexualpädagogin/Sexualpädagoge. In: Schmidt, Renate-Berenike /Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S. 757 – 769
- Müssigmann, Lena (2014): Herr Stängle wittert Unfreiheit. Sexuelle Vielfalt im Unterricht. In: taz. Vom 02.01.2014. Online: <http://www.taz.de/!5051637/> [Abgerufen: 30.09.2016]
- Oest, J.F. (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 Selbstschwächung insbesondere verwahren, oder, wofern sie schon davon angesteckt waren, wie man sie davon heilen könne? Eine gekrönte Preisschrift. In: Campe, J.H. (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Sechster Theil. Wolfenbüttel
- Österreichischer Verfassungsgerichtshof (2002): Entscheidung zur Verfassungswidrigkeit des § 209 Strafgesetzbuch vom 21.06.2002. Online: <https://www.vfgh.gv.at/cms/vfgh-site/attachments/8/3/8/CH0006/CMS1108398352393/g6-11-02.pdf> [Abgerufen: 10.05.2016]
- Otto, Jeannette (2014): Guter Wille allein reicht nicht. Ein Gespräch mit dem Pädagogen Uwe Sielert. In: DIE ZEIT Nr. 21/2014. Online: <http://www.zeit.de/2014/21/sexualerziehung-paedagogik> [Abgerufen: 22.3.2016]
- Pohl, Frank G. (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in einer Schule der Vielfalt. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. Ausgabe 2. Beltz Juventa. Weinheim. S.26-33. Online: <https://content-select.com/goto/10.3262%7C%7CSM1502026/3> [Abgerufen: 17.5.16]
- Prange, Klaus / Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Kohlhammer. Stuttgart
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- Reich, Wilhelm (1990): Die sexuelle Revolution. Fischer. Frankfurt am Main
- Rousseau, Jean-Jacques (1972): Emil oder über die Erziehung. In deutscher

- Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Ferdinand Schöning. Paderborn
- Salzmann, Christian Gotthilf (1813): Ueber die heimlichen Sünden der Jugend. Dritte verbesserte Auflage. Wien
- Schack, Katrin (2011): Liebe zum anderen Geschlecht - Ein Thema für die Schule. Tectum. Marburg
- Schmidt, Renate-Berenike (2004): Warum ich von der Wirksamkeit schulischer Sexualerziehung überzeugt bin. Eine persönliche Antwort auf Gerhard Glücks Thesen. In: Timmermanns, Stefan / Tuiden, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005): Infopaket und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz des Plakats „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“ Online: <http://www.abqueer.de/wordpress/wp-content/uploads/Infopaket-Cigdem-und-Vera.pdf> [Abgerufen: 21.11.2016]
- Sielert, Uwe / Herrath, Frank /Wendel, Heidrun / Hanswille, Reinert et al. (1993): Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Beltz. Weinheim und Basel
- Sielert, Uwe / Valtl, Karlheinz (Hg.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch. Beltz. Weinheim /Basel
- Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft – Anmerkungen zu einem revisionsbedürftigen Verhältnis. In: Timmermanns, Stefan / Tuiden, Elisabeth / Sielert Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München. S.27-44
- Sielert, Uwe (2004): Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt von Geschlecht, Generativität, Lebensweise und Begehren. In: Timmermanns, Stefan / Tuiden, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München. S. 97-112
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz. Weinheim / Basel
- Sielert, Uwe (2008a): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In: Schmidt, Renate-Berenike /Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S. 39-52
- Sielert, Uwe (2008b): Professionalisierung in der Sexualpädagogik. In: Schmidt,

Renate-Berenike /Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S. 727-738

Sielert, Uwe (2011): Paradigmenwechsel der Sexualpädagogik im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. In: Außerschulische Bildung 3-2011. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. 42. Jahrgang. S. 258-266. Online: http://www.adb.de/download/publikationen/AB%203-11_komplett.pdf [Abgerufen: 4.02.2016]

Soldt, Rüdiger (2015): Kultusminister Stoch will keine „Frühsexualisierung“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Online. Vom 01.04.2015. Online: <http://www.faz.net/aktuell/politik/baden-wuerttemberg-kultusminister-stoch-will-keine-fruehsexualisierung-13518224.html> [Abgerufen: 10.05.2016]

Stadler, Rainer (2014): Hautaufgaben. In: Süddeutsche Zeitung. Heft 49/2014. Online: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/42502/1/1> [Abgerufen: 30.9.2016]

Timmermanns, Stefan / Tuider, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München

Timmermanns, Stefan (2008): Sexuelle Orientierung. In: Schmidt, Renate-Berenike /Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S.261-270

Tuider, Elisabeth (2004): Identitätskonstruktionen durchkreuzen. Queer – Hybridität – Differenz in der Sexualpädagogik. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Studia Verlag. Innsbruck

Tuider, Elisabeth / Müller, Mario / Timmermanns, Stefan / Bruns-Bachmann, Petra / Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel

Valtl, Karlheinz (1997): Emanzipatorische Sexualpädagogik: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung. Vortrag bei der Fachtagung "Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen". Fachhochschule Merseburg, 12. April 1997. Online: [https://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/Emanzipatorische%20Sexualp%E4dagogik%20\(Merseburg%201997\)%20.pdf](https://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/Emanzipatorische%20Sexualp%E4dagogik%20(Merseburg%201997)%20.pdf)

Valtl, Karlheinz (1998): Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis. Herausgegeben von Pro Familia Nürnberg. Beltz. Weinheim und Basel

- Valtl, Karlheinz (2000): Theorie der Sexualerziehung. In: Sielert, Uwe / Valtl, Karlheinz (Hg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch. Beltz. Weinheim / Basel. S. 127-188
- Valtl, Karlheinz (2004): Tantra: Vision einer ganzheitlichen Kultur von Sexualität und Anregung zu einer neuen Sexualpädagogik. In: Timmermanns, Stefan / Tuidier, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa. Weinheim und München. S.161-178
- Valtl, Karlheinz (2005): „Sexuelle Bildung als *life long learning* und die Aufgaben der Pädagogik“, Hauptvortrag auf der Tagung „Sinnventur. Situationsanalysen und Perspektiven sexualpädagogischen Handelns“ in Freiburg/Br., 11.-12. Nov. 2005. Online: http://www.isp-dortmund.de/Dokumentation_SINNVENTUR.pdf . S.6-23
- Valtl, Karlheinz (2008): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike / Sielert, Uwe: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa. Weinheim und München. S. 125-140
- Villaume, Peter (1787): Über die Unzuchtsünden in der Jugend. Eine gekrönte Preisschrift. In: Campe, J.H. (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Siebenter Theil. Wolfenbüttel
- Walterskirchen, Gudula (2015): Sexualerziehung: Ein neuer Erlass, der an Kindesmissbrauch grenzt In: Die Presse, Print-Ausgabe, 20.04.2015. Online: http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/walterskirchen/4712198/Sexualerziehung_Ein-neuer-Erlass-der-an-Kindesmissbrauch-grenzt [Abgerufen: 10.05.2016]
- Winterfeld, M.U. von (1787): Ueber die heimlichen Sünden der Jugend. Eine Preisschrift. In: Campe, J.H. (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Sechster Theil. Wolfenbüttel
- Wissenschaftlicher Beirat des Instituts für Sexualpädagogik (isp)(2015): Kampagnen gegen emanzipatorische sexuelle Bildung. Stellungnahme . Online: https://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/Stellungnahme%20des%20Wissenschaftlichen%20Beirats%20des%20isp_1449823412.pdf [Stand: 16.09.2016]

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: LSVD-Plakat: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005): Infopaket und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz des Plakats „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“ Online: <http://www.abqueer.de/wordpress/wp-content/uploads/Infopaket-Cigdem-und-Vera.pdf> [Abgerufen: 10.12.2016] S.1

Anhang

Inhaltsverzeichnis zu Tuider et al. 2012: „Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention“ (4 Seiten)

Inhaltsverzeichnis Tuider et al. 2012 - Seite 1/4

9

Inhalt

Teil I

Grundlagen der sexualpädagogischen Didaktik und Methodik

1. Sexualpädagogische Standortbestimmung	15
2. Sinnlichkeit und Ganzheitlichkeit.....	17
3. Vielfalt als Grundlage	18
4. Überlegungen zur Methodik	22
Methodeneinsatz & Kontext	22
Methodeneinsatz & Leitungspersönlichkeit.....	24
Zielbestimmung und Methodenauswahl	26
Besondere Arbeitsbedingungen	27
Der Zeitfaktor	27
Sexualpädagogische Projekte	27
Chancen der Teamarbeit	28
Gruppengröße	29
Medien	29
„Fallen“ und Störungen	30
Literatur	32

Teil II

Sexualpädagogische Methoden

1. Vielfalt.....	37
Differenzen	
So anders?!.....	41
Differenz-Detektive	43
Das Haus in der Müllerstraße	46
Zur Liebe gehört für mich	48
„3 – 2 – 1 – deins!“	51
Macht	
Die Blume der Macht.....	54
Werte, Normen und Normierung	
Licht- und Schattenseiten vielfältiger Lebensweisen	57
Abigail und Gregor	59
Kein Orgas-muss	62

Etikettenschwindel.....	65
PorNo/PorYes. Oder: Was ist pervers?.....	68
Antidiskriminierung	
Maja drückt der Schuh.....	71
Eindeutig mehrdeutig.....	73
Grenzen	
Der neue Puff für alle.....	75
Selbst- und Fremdeinschätzung	
Erster Eindruck.....	79
Sex-Mosaik.....	81
„So sehe ich dich ...“.....	84
Sexting-Pics.....	87
2. Identitäten.....	89
Geschlechtlich-sexuelle Identität	
Identitäts-Bingo.....	92
Zwischenräume.....	95
Warum werden Menschen heterosexuell?.....	99
Sex-Quiz.....	102
Der intersektionelle Junge.....	108
Anleitung zum richtigen Mann-sein.....	110
Behinderte Sexualität	
Sex-Hindernisse.....	113
Sexualität, Ethnizität, Migration	
Çiğdem und Vera.....	115
„Hurra, es ist eine Lesbe!“.....	118
Sexuelle Praktiken	
Voll Porno.....	122
Galaktischer Sex.....	126
3. Beziehungen.....	128
Sexualität & Sprache	
PeniVagiTus.....	130
Sex-ABC.....	133
Flirten	
„Hey, Baby!“.....	136
Flirten für Fortgeschrittene.....	138
Liebesbeziehungen	
In Love.....	141
Ich bau' dir ein Schloss.....	143
Liebesbörse.....	145
Beziehungs-Ranking.....	147
Rückenwalzer.....	149

Das erste Mal	
Das erste Mal ... Ja welches denn?	151
Soll ich oder soll ich nicht?	153
Du bist mein Ein und Alles	155
Eifersucht	
(K)eine Liebe ohne Eifersucht?	158
Trennung & Trauer	
„... und dann brauch ich Schokolade“	161
Fifty ways to leave your lover	163
4. Körper	166
Körper, sexuelle Entwicklung, Pubertät	
Paul und Paula	169
No body is perfect!	171
„Superwoman“	173
Sinnlichkeit	
Ebenbild	176
Gänsehaut	178
Duft!	180
Leckermäulchen	183
Die Welt ist Klang	186
Schönheit, <i>body modification</i>	
Operation Schönheit	188
(M)Ein Bild von einem Mann	190
Schwangerschaft	
In, auf, unter anderen Umständen	193
Schwanger.de	195
Der Himmel ist nicht immer blau	198
5. Prävention	201
Verhütung	
Pille goes Multimedia	204
Mein persönlicher Verhütungs-Check	206
HIV, STI	
Virenalarm	210
Angesteckt	212
Die Wunderpille	215
Teenager-Schwangerschaften	
Gut beraten	218
Schwanger – oh weh, oh ja!	220
Wenn ich einmal Mutter/Vater wäre	224

Sexualisierte Gewalt/Missbrauch	
Nein-Spirale.....	226
Es ist Gewalt, wenn ...	228
Was kannst du tun?.....	231
Die Autorinnen und Autoren.....	233

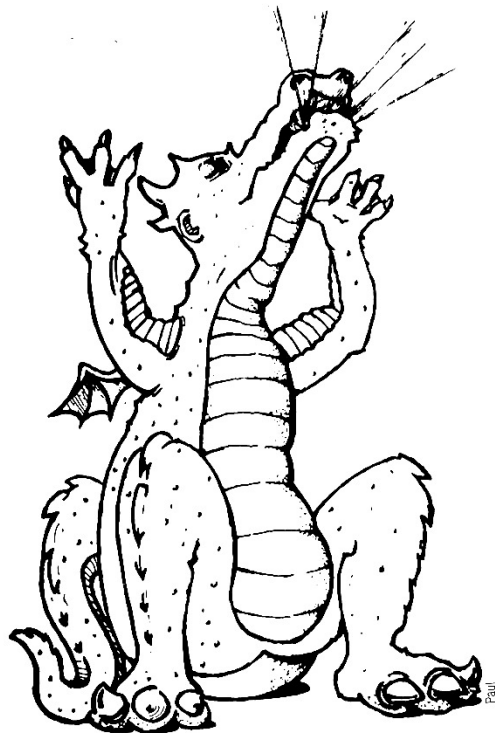
Inhaltsverzeichnis zu Sielert et al. 1993: „Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule“ (2 Seiten)

Inhaltsverzeichnis Sielert et al. 1993 - Seite 1/2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
Über Sexualität und Pädagogik	13
Über den Umgang mit den didaktischen Anregungen	21
Sexualität und Sprache	29
Körper- und Sexualaufklärung	47
■ Sexuelle Entwicklung und Sexualverhalten	51
□ Menstruation	57
□ AIDS	70
■ Schwangerschaft und Geburt	89
■ Verhütungsmethoden	103
■ Schwangerschaftsabbruch	119
Geschlechtsrollen oder „Ich bin ein Mädchen, ich bin ein Junge“	129
Über Äußerlichkeiten, Sinnliches und Bilder	165
Wir entwickeln uns in Beziehungen entwickeln sich	189
■ Beziehungsanfang	193
■ Beziehungsbiographie und Beziehungsformen	205
□ Lust auf das eigene Geschlecht	210
■ Beziehungsthemen	225
■ Kommunikation in Beziehungen	243
Das „andere Gesicht“ der Sexualität	251
■ „Gewalt im Spiel“	255
■ Gewalt gegen Frauen und Mädchen	263
■ Prävention des sexuellen Mißbrauchs	277
■ Prostitution	283
■ Pornographie – ein Thema für Jugendliche?	293
■ „Ächt Pervers“	303

Orientierungen: Werte, Tugenden und Normen	309
■ Annäherung an das Thema „Werte und Normen“	315
■ „Was bringe ich mit? Wo stehe ich jetzt?“ – Die eigenen Werte und Normen erkennen und bedenken	317
■ Orientierung finden durch Neu-Bewertung, Wertalternativen oder bewußte Aneignung überlieferter Werte	321
■ Werte und Normen sind wandelbar	329
Medien	337
Adressen	349
Abbildungsnachweis	352



Inhaltsverzeichnis zu Fricke et al. 1983: „Sexualerziehung? Handbuch für die pädagogische Gruppenarbeit für Berater und Eltern“ (4 Seiten)

Inhaltsverzeichnis Fricke et al. 1983 – Seite 1/4

Inhalt

Vorwort 5

Vorbemerkungen 13

I. «Wie frei hat die sexuelle Liberalisierung gemacht?» 19

Beobachtungen und Bemerkungen zur Jugendsexualität 20

Die Zwiespältigkeit der «sexuellen Liberalisierung» 20

Sexualität ja – aber wie? 23

Die allgemeine Lebenssituation Jugendlicher als bestimmende Erfahrung für den Umgang mit Sexualität 27

Die Perspektivlosigkeit im Berufs- und Ausbildungsbereich 27

Freizeitbereich: Identität durch Konsum? 31

Der Privatbereich Elternhaus/Clique: Im Spannungsfeld von Verbot und Gebot 34

Beziehungen in der Clique 37

Beispiele zu wichtigen Aspekten der Sexualität 39

Beziehungserwartungen, Beziehungen 39

Verhältnis zum eigenen Körper 45

Nochmals zurück zur «sexuellen Liberalisierung» 50

Eine notwendige Zwischenbemerkung:

«Was ist eigentlich Sexualität?» 51

Die Dampfkesseltheorien – noch immer aktuell 52

Lernprozeß: Sexualität 55

II. Zentrale Themenbereiche zur Sexualerziehung 59

Sexuelle Reaktion 60

«Darüber spricht man nun aber wirklich nicht!» 60

Aufhänger/Einstiegsfragen 63

Informationsteil: Zur sexuellen Reaktion bei Mann und Frau 65

Sexuelle Reize	67
Sexueller Reaktionszyklus	69
Zur Anatomie der Geschlechtsteile	71
Die Frage: Vaginaler oder klitoraler Orgasmus?	74
Methodische Vorschläge	75
Wahl der Sprache	75
Die «Altersfrage»	76
Vorschläge für die Gruppenarbeit	77
Das «Was wäre, wenn ... ?»-Spiel	77
Zwei «Fälle» aus der Sexualberatung: Gerd und Inge	82
Selbstbefriedigung: «Mal Berater sein» – ein Rollenspiel	86
Die Sexualität von Homosexuellen: «Wie anders sind die anderen?»	92
Empfängnisverhütung	94
Warum ist das Thema Empfängnisverhütung so wichtig?	94
Empfängnisverhütung Jugendlicher: Verhütung – ein Problem!?	96
Informationsteil	104
Kondome	107
Chemische Mittel	113
Pessar/Scheidendiaphragma	124
«Die» Pille	132
Mini-Pille	148
Spiralen	151
Die Pille – danach	162
Weitere Verhütungsmethoden	164
Inhaltliche und methodische Fragestellungen	172
Thema: Empfängnisverhütung – wann?	172
Das beste Verhütungsmittel?	172
Empfängnisverhütung – nur eine Informationsfrage?	176
Reaktionen Jugendlicher auf die einzelnen Verhütungsmittel und -methoden	180
Fragen, die im Zusammenhang mit dem Thema Empfängnisverhütung gestellt werden	187
Vorschläge für die Gruppenarbeit	189
Aufhänger/Einstiegsmöglichkeiten	189
Informationsvermittlung über die einzelnen Verhütungsmittel und -methoden in der Gruppe	192
Streitgespräch der Verhütungsmittel – ein Rollenspiel	197
Wenn's um die Praxis geht – einige Rollenspiele	197

Beschaffungsmöglichkeiten von Verhütungsmitteln
für die Gruppenarbeit 200

(Ungewollte) Schwangerschaft 202

Problemstellungen und Zielvorstellungen 202

Sexualität und Schwangerschaft 202

Zum Problem der Schwangerschaft bei Jugendlichen 204

Pädagogische Zielvorstellungen 212

Informationsteil 213

 Feststellung einer Schwangerschaft 217

 Notwendige Schritte für einen Schwangerschaftsabbruch 218

 Methoden des Schwangerschaftsabbruchs 228

 Soziale Hilfen und Unterstützungen im Falle des Austragens
 einer Schwangerschaft 233

Didaktisch-methodischer Teil 240

 Einige Erfahrungen mit Jugendlichen 240

 Thematische Schwerpunkte mit didaktisch-methodischen Hinweisen
 für die Gruppenarbeit 241

Glossar zu weiteren Themenbereichen 246

Einstiegssituationen 246

Das «erste Mal» 250

Freundschaften – Liebesbeziehungen 255

Homosexualität 269

Was erwartet uns beim Frauenarzt 279

Geschlechtskrankheiten 280

III. Methodische Überlegungen

zur sexualpädagogischen Gruppenarbeit 285

Methoden der Sexualpädagogik? 286

Allgemeine Orientierungspunkte für gruppenpädagogische Arbeit 288

 Exkurs: Probleme der Anwendung gruppendynamischer

 Verfahren in der Jugendarbeit 289

Besonderheiten sexualpädagogischer Themen in der Gruppenarbeit 291

Anforderungen an den Gruppenleiter 297

 5-Punkte-Liste zur Wahl von Arbeitsmethoden 300

 Meine Sexualität – meine Jugend 301

Themenfindung – Beteiligung der Teilnehmer – Spielpädagogik 304

Themenfindung – Beteiligung der Teilnehmer	304
Spielpädagogische Verfahren	305
Anregungen zur Spielpädagogik	307
Das «Was wäre, wenn ... ?»-Spiel	308
Hinweise zur Planung von Gruppen	316

IV. Anhang

Das Modellprojekt: «Sexualpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit Augsburg/München»	320
Arbeitsbereich Sexualpädagogik in der PRO FAMILIA	327
Sexualität und Behinderte	337
Rechtsfragen im Bereich der Sexualpädagogik	340
Themenorientierte Literaturlauswahl	347
Medienliste zur Sexualpädagogik	353
Beratungsstellen der PRO FAMILIA	356

Nachbemerkungen

Zur Entstehung des Buches	367
Zur Veröffentlichung der Taschenbuchausgabe	369
Über die Autoren	371

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive mit der Darstellung von sexueller Orientierung in sexualpädagogischen Methodenbüchern, die sich der emanzipatorischen Sexualpädagogik zuordnen. Im ersten Teil der Arbeit wird der diskursive Kontext dargelegt anhand einer historischen Abhandlung der Sexualpädagogik seit 1800, der Darstellung unterschiedlicher sexualpädagogischer Positionen sowie des Diskurses zu Homosexualität in pädagogischen Settings.

Drei ausgewählte sexualpädagogische Methodenbücher, Fricke et al. 1983, Sielert et al. 1993 und Tuidet et al. 2012, wurden auf die Fragen untersucht: *Wie wird Homosexualität in den ausgewählten sexualpädagogischen Methodenbüchern dargestellt und behandelt?* Und: *Inwiefern wird eine implizite oder explizite heteronormative Perspektive eingenommen?* Die Ergebnisse der einzelnen Struktur- und Feinanalysen wurden zusammengeführt, um die Entwicklung und die Unterschiede zwischen den drei Werken zu veranschaulichen.

Anhand der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) wurde der Diskursstrang vor allem auf heteronormative Aussagen überprüft. Die Analyse ergab, dass sich ein deutlich veränderter Umgang mit dem Thema sexuelle Orientierung und im Speziellen mit Homosexualität in den drei Methodenbüchern zeigt. Während sich in Fricke et al. 1983 noch eine explizit heteronormative Ausrichtung erkennen ließ, ist diese in Sielert et al. 1993 bereits abgeschwächt und vor allem implizit vorhanden und das Hinterfragen von Kategorien und Diskriminierung gewinnt an Bedeutung, Heterosexualität gilt jedoch weiterhin als Norm. Tuidet et al. 2012 impliziert keine Heteronorm mehr und legt den Fokus auf die Auflösung von Kategorien und Zuschreibungen sowie auf Intersektionalität, jedoch sind binäre Kategorien auch hier weiterhin vorhanden.

Die Grenzen dieser Arbeit zeigen sich vor allem in der eingeschränkten LeserInnenschaft sexualpädagogischer Literatur und darin, dass das Ausüben sexualpädagogischer Arbeit zu einem Großteil auf LehrerInnen beschränkt ist, die sich fast ausschließlich an Schulbüchern orientieren.

Abstract

The presented thesis deals with the discourse on sexual orientation in methods books for sexual education, which position themselves as part of emancipatory pedagogy and is written from a critical perspective on heteronormativity. The first part of the thesis presents the discursive context by reviewing the historical development of sexual education since 1800, the different positions within the field of sexual pedagogy and the discourse about homosexuality in pedagogical settings.

The thesis evaluates three methods books for sexual education: Fricke et al. 1983, Sielert et al. 1993 and Tuider et al. 2012. Using these sources, the thesis aims to answer the following questions: *How is homosexuality presented in the selected methods books?* And: *To what extent can we find an implicit or explicit heteronormative perspective?* To illustrate the development and the differences in these three works, the findings of the individual structural and detailed analyses are interpreted in relation and comparison to each other.

Using the Critical Discourse Analysis by Jäger (2012), the thesis examines whether the discourse strand employs a heteronormative narrative. The analysis revealed a distinct altered handling of sexual orientation and, particularly, homosexuality. While Fricke et al. 1983 has an explicit heteronormative focus, Sielert et al. 1993 applies heteronormativity mostly implicitly, questions the existence of categories and puts a greater emphasis on discrimination. Yet heterosexuality prevails as the norm. Tuider et al. 2012 does not use a heteronormative narrative neither explicitly nor implicitly and aims to dissolve categories and attributions and stresses the intersectionality. However, binary categories still persist.

The limitation of this thesis lies primarily in the restricted readership of these methods books and in the fact that sexual education is mainly practiced by teachers who base their teaching solely on school books rather than on methods books analyzed in this thesis.