



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

DEKONSTRUKTION IN DER SEXUELLEN BILDUNG

POSTSTRUKTURALISTISCHE MOMENTE DER SEXUALPÄDAGOGISCHEN PRAXIS

verfasst von / submitted by

Diana Reinhardt B.A.

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 808

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

Masterstudium Gender Studies

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Stefan Vater



Gefördert aus dem Topf zur Förderung feministischer/queerer
Nachwuchswissenschaftler_innen von der Hochschüler_innenschaft der Universität Wien.



Abbildung 1: *De_konstrukt_ion?* Schwarz/weiß verändert von Picasso (1953).

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
1.1. Ausgangspunkt	6
1.2. Erkenntnissinteresse	7
1.3. Relevanz und Fragestellung	8
1.4. Aufbau der Arbeit	9
1.5. Anmerkungen zur Schreibweise	11
2. POSTSTRUKTURALISTISCH-DEKONSTRUKTIVE PERSPEKTIVEN AUF DIE UND IN DER SEXUELLEN BILDUNG	13
2.1. Sexuelle Bildung	15
2.1.1. Von der Sexualpädagogik zur Sexuellen Bildung	15
2.1.2. Die Sexuelle Bildung in Österreich	21
2.2. Poststrukturalistisch-dekonstruktive Perspektiven	24
2.2.1. Poststrukturalismus	24
2.2.2. Dekonstruktion	27
Zwischenfazit	29
2.2.3. Performative Erzeugung von Subjekt und Geschlecht	30
2.2.4. sex_gender Unterscheidung und ihre Dekonstruktion	33
2.2.5. Queer-Theory	36
2.2.6. Heteronormativität	38
Zwischenbemerkung	40
2.3. Poststrukturalistisch-dekonstruktive Perspektiven im Kontext der Sexuellen Bildung	41
2.3.1. Sexuelle Bildung als Mädchenarbeit und Jungenarbeit?	42
2.3.2. Dekonstruktive (Sexual)Pädagogik	45
2.3.3. Heteronormativitätskritische Pädagogik	48
2.3.4. (Sexual)Pädagogik der Vielfalt	51
2.4. Eingrenzungen und Abgrenzungen	53
2.4.1. Forschungsstand	53

3. METHODOLOGIE	56
3.1. Ziel der Forschung und Forschungsansatz	56
3.2. Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert_inneninterview	60
3.2.1. Erhebungsinstrument	63
3.2.2. Auswahl der Expert_innen	65
3.2.3. Durchführung der Interviews	66
3.3. Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	69
3.3.1. Transkription	70
3.3.2. Kategorienbildung	71
3.4. Reflexion des Forschungsprozesses	72
4. DARSTELLUNG ZENTRALER ERGEBNISSE	74
4.1. Verständnis von Geschlecht	75
4.2. Einbringen von Geschlechtskonzepten jenseits von Mann_Frau/ Methoden geschlechtlicher Vielfalt	77
4.3. Geschlechtertrennung weiblich_männlich in Workshops	78
4.4. Dekonstruktion und <i>queer</i>	81
4.5. Anspruch an die eigene Arbeit und Reflexion derselben	83
5. ZUSAMMENFÜHRUNG UND DISKUSSION	88
5.1. Interpretation der Ergebnisse und Analyse	88
5.2. Schlussfolgerung für die Forschungsfrage	98
6. CONCLUSIO	100
6.1. Zusammenfassung	100
6.2. AbSchluss?	103
7. PROLOG	104
8. LITERATURVERZEICHNIS & INTERNETQUELLEN	105
9. ABBILDUNGSVERZREICHNIS	118
10. ANHANG	119
10.1. Anhangsverzeichnis	119
10.2. Eidesstattliche Erklärung	120
10.3. Abstract	121

1. EINLEITUNG

1.1. Ausgangspunkt

Betrachten wir das Bild auf Seite drei, können wir uns visuell den Fragen annähern, mit denen ich mich das letzte Jahr theoretisch beschäftigt habe und denen ich in der vorliegenden Arbeit nachgehe.

Was ist also zu sehen auf dem Bild?

Im Zentrum sehen wir einen Menschen. Doch was ist es für ein Mensch? Versuchen wir das Geschlecht zu lesen, ein für uns wohl gewöhnlicher Vorgang, den wir gelernt haben mit der Geburt eines Kindes anzuwenden (ist es ein Junge oder ein Mädchen?), scheint es eher eine *weibliche* Person zu sein. Oder doch nicht? Lange und geflochtene Haare? Ein Merkmal, welches hierzulande eher weiblich gelesenen Personen zugeschrieben wird. Doch große und markante Hände? Eher ein männlichen Personen zugeschriebenes Charakteristikum. Das Bild besteht nicht nur aus einer Figur, es besteht ebenso aus den *Brüchen* dieser. Und beim erneuten Hinsehen stellt sich weiter die Frage: ist es überhaupt *eine* Person? Ist es *überhaupt* eine Person? Vielleicht sind es doch vor allem Brüche, Fragmente, Auflösungen – Unentscheidbarkeiten? De_konstruiert_es?

Hier sind wir bei einem der Stichwörter angelangt, das uns durch die Arbeit leiten wird: die Dekonstruktion. Vielleicht ist sie es, die auf dem Bild zu sehen ist. Die Dekonstruktion in ihrer Vielschichtigkeit, sowie ihre Charakteristika und Kontexte zu ergründen, ist das Anliegen dieser Arbeit.

Für dieses Unterfangen wird ein bestimmter Kontext gewählt: die Sexuelle Bildung. Die Sexuelle Bildung (auch Sexualpädagogik – Differenzierung und Anwendung siehe Kapitel 2.1.1.) stellt eine Teildisziplin der Pädagogik dar (Sielert, 2005, S. 15). Im pädagogischen Rahmen wird die Dekonstruktion und ihr Impetus häufig für unanwendbar, für zu komplex und theoretisch erklärt (Plößler, 2005, S. 19). Es finden sich in der Pädagogik bis dato jedoch einige Auseinandersetzungen über sogenannte *Dekonstruktive Pädagogik* – die Anwendung dekonstruktiv-poststrukturalistischer Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen und Debatten (bspw. Tervooren, Hartmann, Fritzsche & Schmidt, 2001 & Hartmann, 2001 & IMST - Gender_Diversitäten Netzwerk, 2014).

Besonders im Feld der Mädchen_arbeit sorgt die Dekonstruktion für Wirbel, denn hier zeigt sich das Dilemma sehr offensichtlich: die Dekonstruktion möchte Festschreibungen hinterfragen, Kategorien zur Öffnung bewegen und Ausschlüsse aufzeigen. Die Mädchen_arbeit ist aber qua ihrer Grundidee festgelegt: mit ihrer Zielgruppe der *Mädchen*. Somit ist es naheliegend, dass sich an dieser Stelle viele Arbeiten und Diskussionen der gedachten oder tatsächlichen Paradoxie von Mädchen_arbeit und dekonstruktiv-poststrukturalistischer Herangehensweise widmen (z.B. Vogler, 2016 & Mayerhofer, 2004). Doch eröffnet sich nicht in der Sexuellen Bildung ein ähnliches Dilemma? Hier stoßen wir auf einen Ausgangspunkt meiner Auseinandersetzung mit dem Thema und damit auch eines der Hauptkenntnisinteressen des Arbeitsprozesses an sich. Die Methode der sogenannten *Geschlechtertrennung*.

1.2. Erkenntnisinteresse

In den Workshops zum Thema Sexuelle Bildung, die ich mit einem Verein, der Sexualaufklärung anbietet (meist an Schulen oder in Jugendeinrichtungen), selbst durchführe, kommt nahezu immer die Frage auf, ob die Schulklassen in geschlechterhomogene Gruppen - in *weiblich* und *männlich* - geteilt werden sollen. Oft treten Eltern, Lehrer_innen oder die Schulleitung schon vor dem Workshop mit der Bitte an uns heran, auch mit den Mädchen und den Jungen getrennt - also *unter sich* - zu arbeiten.

Diese Frage oder Anweisung führt zu einem Dilemma. Einerseits möchten meine Kolleg_innen und ich mit den Workshops Heranwachsenden die Chance eröffnen, geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt kennenzulernen, ohne dabei auf irgendeiner Ebene (wieder) eingeschränkt oder festgeschrieben zu werden. Dem steht eine Aufteilung in geschlechtergetrennte Gruppen entgegen, durch welche Zweigeschlechtlichkeit festgeschrieben wird und die Jugendlichen sich gezwungen sehen, sich in der Auswahl einer der beiden Möglichkeiten unterzuordnen. Darüber hinaus kann dieses Setting die Reproduktion von Stereotypen (Jungen reden über Porno, Mädchen über Periode) befördern und damit auch leicht zu der Annahme führen oder diese bestärken, dem *Junge-Sein* und dem *Mädchen-Sein* ließen sich jeweils bestimmte und pauschal gültige Bedeutungen zuschreiben.

Andererseits eröffnet diese Vorgehensweise gleichzeitig die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen zum Beispiel mit *Jungen* in geschlechtshomogenen Gruppen mit dem Fokus auf kritische Männlichkeit zu Themen wie Sinnlichkeit, Beziehung, Gefühle zu arbeiten, da wenige andere Settings zur Verfügung stehen, die eine solche Auseinandersetzung ermöglichen.

Auch für Mädchen kann eine solche geschlechtshomogene Gruppe möglicherweise als Safe(r) Space fungieren, in welchem sich Austausch- und Rückzugsmöglichkeiten für das Sprechen über Erfahrungen, Herausforderungen und selbstgewählte Inhalte bieten, welche in einem anderen Setting nicht möglich wären und welche auch ein gemeinsames Entdecken von Themen beinhalten, welche abseits des Mainstreams liegen – wie beispielsweise *weibliche Lust*.

Wir befinden uns hier also im selben Dilemma wie Mädchen_arbeit aus dekonstruktiver-poststrukturalistischer Sichtweise: wer wird überhaupt adressiert als Mädchen oder Junge? Was bedeutet diese Zuschreibung? Wie lässt sie sich potentiell auflösen, ohne ihre *reale* Differenzkraft im Leben der Individuen zu verkennen? Da es viele Arbeiten gibt, die sich anhand dieses Untersuchungsgegenstandes der Mädchen_arbeit zuwenden (z.B. Busche, Maikowski, Pohlkamp & Wesemüller, 2010 & Kauffenstein & Vollmer-Schubert, 2014), jedoch wenige, welche die Sexuelle Bildung in den Blick nehmen, konzentriert sich diese Arbeit auf letzteres.

1.3. Relevanz und Fragestellung

Die Sexuelle Bildung ist in den letzten Jahren häufig Thema in den Schlagzeilen der Tagesszeitungen in Österreich und Deutschland. Besonders Sexuelle Bildung an Schulen, die emanzipatorische Ansätze vertritt, wird von Konservativen, Rechtsextremen und christlichen Fundamentalist_innen immer wieder angegriffen (Debus & Laumann, 2018, S. 275). In Österreich ging diese Entwicklung fast so weit, dass externe Sexuelle Bildung an Schulen ganz verbannt werden sollte – was jedoch laut Expert_innen faktisch dazu geführt hätte, dass diese dann gar nicht mehr stattfindet (ORF, 2019, o. S.). Im Sommer 2019 wurde ein Entschließungsantrag der beiden zu dieser Zeit regierenden Parteien in den Nationalrat eingebracht, der das Verbot außerschulischer Anbieter_innen Sexueller

Bildung vorsah. Dieser Prozess konnte durch engagiertes Einwirken der Fachkräfte in der Sexuellen Bildung, Unterstützer_innen und auch Lehrer_innen, die sich explizit für die Qualität und Vorteile externer Sexueller Bildung positionierten, verhindert werden (Aufstehn.at – Verein zur Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation, 2019, o. S.). Der Verlauf der Debatte in Österreich und die allgemeinen antifeministischen und rechtskonservativen Entwicklungen in Europa zeigen damit die enorme Relevanz einer Auseinandersetzung und Positionierung für eine qualitätsvolle und emanzipatorische Sexuelle Bildung und die Weiterentwicklung und Einbindung ebendieser.

Aufgrund dieser politischen Aktualität und dem oben ausgeführten auch persönlichen Bezug widmet sich die vorliegende Arbeit mit dem Interessenschwerpunkt der Dekonstruktion dem Kontext der Sexuellen Bildung in Österreich. Dabei steht folgende Forschungsfrage im Zentrum:

Welchen Einfluss und welche Relevanz haben poststrukturalistisch-dekonstruktive Ansätze in der Praxis der Sexuellen Bildung in Österreich?

Um dieser Frage näherzukommen, soll wie folgt vorgegangen werden.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich im Folgenden in drei Hauptteile: eine historische und theoretische Ein- und Ausführung, einen empirischen Teil über die durchgeführte Forschung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse und einen Abschnitt, in dem beide Teile zusammengeführt werden.

Der erste Teil (Kapitel 2.) beinhaltet eine Einbettung der Sexuellen Bildung. Ihre Entstehung, ihre Anwendung, ihre Ziele und ihre Verortung in Österreich. Anschließend wird die Dekonstruktion in den Blick genommen. Um sie in den Kontext der Sexuellen Bildung zu setzen und nach ihrem Einfluss und ihrer Relevanz zu fragen, muss geklärt werden, was sie überhaupt ist und was ihr Impetus darstellt. Um die Dekonstruktion besser zu verstehen, wird der Poststrukturalismus eingeführt, da die Dekonstruktion häufig als eine *Strategie* des Poststrukturalismus verstanden wird (Voß, 2011, S. 25 & Graf, 2010, S. 26). Daraufhin werden poststrukturalistisch-dekonstruktive Theorien erläutert, welche die Auseinandersetzungen mit und um Geschlecht/Gender besonders geprägt

haben: die performative Erzeugung von Geschlecht und die Dekonstruktion der sex_gender Unterscheidung von Judith Butler. Zwei weitere Theoreme, die im Zusammenhang stehen und die (Gender)Pädagogik beeinflusst haben, werden aus diesem Anlass näher beleuchtet: die Queer-Theorie und das Konzept der Heteronormativität. Anschließend werden diese theoretischen Konzepte innerhalb der Sexuellen Bildung eingeordnet, indem ihre Anwendung dargelegt wird. Es soll gezeigt werden, inwiefern die Ideen, Herangehensweisen, Reflexionen und Methoden auf der Metaebene die (Sexual)Pädagogik beeinflusst und geleitet haben, um später zu wissen, wonach *gesucht* werden soll, wenn nach der Relevanz und dem Einfluss dieser Ansätze in der Praxis der Sexuellen Bildung in Österreich gefragt wird.

Der zweite Teil (Kapitel 3.) widmet sich der Annäherung an diese Frage mit der Methode des Expert_inneninterviews. Bevor das jedoch getan werden kann, wird der Forschungszugang dargelegt, welcher eine theoretische Verortung innerhalb feministischer Standpunkttheorien aufweist. Diese stellen heraus, dass Wissenschaft kein macht- und herrschaftsfreier Raum ist. Feministische Standpunkttheorien zeigen, dass Wissen nicht *objektiv* sein kann, sondern entschieden durch die Positionierungen, Zugänge und Voraussetzungen von Forschenden geprägt ist (Hornscheidt, 2012, S. 72 ff.). Auch die Universität ist ein Ort, an welchem Machtverhältnisse wirken – besonders die *weißer* Dominanz (Kilomba, 2013, S. 26). Mein Blick als Forscherin ist ebenfalls durch mein *weißsein*¹ geprägt - durch meine Erfahrungen und meine Lebenswelt - und hat damit Einfluss darauf, was ich sehen und verstehen kann, worauf ich mich in meiner Forschung beziehe und nicht beziehe.

Im Anschluss an diese Positionierung und Verortung wird der Forschungsprozess und die verwendeten Methoden beschrieben. Danach werden zentrale Ergebnisse der Interviews dargestellt und im dritten Teil (Kapitel 5.) mit den Theorien und Konzepten aus dem zweiten Kapitel analysiert und interpretiert. Der Abschluss jedoch zeigt uns, wieso gerade im Themenbereich der Dekonstruktion sowohl eine

¹ Mit dem klein geschriebenen Begriff *weiß* beziehe ich mich auf Noah Sow und grenze mich damit von dem als Selbstzuschreibung verwendeten und groß geschriebenen Begriff *Schwarz* ab. Dabei ist mir wichtig zu betonen, dass: „Schwarz zu sein [ist] keine Eigenschaft [ist], sondern eine gesellschaftspolitische Position. Die Selbstbenennung 'Schwarz' markiert bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und somit auch Lebensrealitäten in einer weiß dominierten Gesellschaft“ (Sow, 2015, S. 608). Mein *weißsein* möchte ich anführen, um gegen die gängige Praxis zu wirken, die ebendieses unbenannt lässt, weil es (aus *weißer* Perspektive) als Norm gilt (Sow, 2015a, S. 190).

Festlegung in Form von *Ergebnissen* als auch ein *Ende* ein schwieriges Unterfangen ist.

1.5. Anmerkungen zur Schreibweise

Die Sprache ist - besonders im Poststrukturalismus (Kapitel 2.1.1.) - nicht nur Abbild von Realität(en), sondern wirkt auch produktiv. Somit werden Normen und Machtverhältnisse durch Sprache immer wieder aufgerufen und (re)produziert (AK Feministische Sprachpraxis, 2011, S. 5 ff.). Sprache schafft Ein- und Ausschlüsse, Sagbares und Unsagbares und dadurch Vorstellbares und Unvorstellbares. Aus diesem Grund habe ich lange überlegt, welche Schreibweise ich verwenden möchte, um eine geschlechtergerechte und diskriminierungskritische Sprache anzustreben. Ich begann zu Anfang des Prozesses mit einem Asterisk zu gendern (Freund*in) und hinter jede sonstige Geschlechtszuschreibung, besonders hinter Mann und Frau, ein Sternchen zu setzen, um auf die Konstruiertheit dieser Kategorien aufmerksam zu machen und darauf hinzuweisen, dass viel mehr Vielfalt vorhanden ist als diese zwei Geschlechter. Butler geht in ihrem Werk *Gender Trouble* (1991) davon aus, dass das geschlechtliche Subjekt durch Sprache konstruiert wird und sich in der Norm der Binarität von Mann und Frau wiederfindet. Als ich mich jedoch weiter in den Strukturalismus und Poststrukturalismus einarbeitete reifte in mir die Erkenntnis, dass eben diese Konstruiertheit auf *alles* in unserer Welt zutrifft. Alle Kategorien, mit denen wir versuchen, Wirklichkeit zu fassen, sind aus dieser Perspektive heraus konstruiert. Und die meisten dieser Kategorien (Nationalität, die sogenannte *Ethnie*, Be_hinderung und Nicht_Behinderung etc.) engen ein, schließen aus, machen unsichtbar, verschließen. Diese Erkenntnis stellte mich also vor die Frage: soll ich überall ein Sternchen platzieren, um damit unentwegt auf die Konstruiertheit hinzuweisen sowie auf die Ausschlüsse, die durch vorgenommene Festschreibungen nicht sichtbargemacht werden können? Ein Sternchen überall setzen um durchgehend auf die vorhandene Vielfältigkeit und Fluidität hinzuweisen? Nach reiflicher Überlegung entschied ich mich dafür, nirgendwo ein Sternchen zu nutzen und stattdessen diesen Absatz zu schreiben – möglicherweise auch, um den vielbeschworenen Lesefluss nicht allzu deutlich und unangenehm zu irritieren. Auf ein wenig Irritation konnte ich dennoch nicht verzichten: um in einer Arbeit, in der

die Auseinandersetzung um *Geschlecht* omnipräsent ist, trotzdem möglichst viele Geschlechter anzusprechen, wird der *dynamische Unterstrich* (Hornscheidt, 2012, S. 303 ff.) zum Gendern verwendet (Freund_in). Für den Unterstrich entschied ich mich, da er den Lesefluss angenehm stört und mit einer Lücke darauf hinweist, was alles *zwischen* Mann und Frau zu finden sein kann (oder *außerhalb* – je nachdem). Dynamisch ist er insofern, als dass er sich in dieser Arbeit zwischen verschiedenen Bezeichnungen und Kategorien findet, die mit ihm *dynamisiert* werden sollen, wo er auf Konstruiertheit und damit auch Bewegungsmöglichkeit hinweisen soll. Um den Konstruktionscharakter nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, werden manche Bezeichnungen zusätzlich zum Unterstrich *kursiv* geschrieben.

2. POSTSTRUKTURALISTISCH-DEKONSTRUKTIVE PERSPEKTIVEN AUF DIE UND IN DER SEXUELLEN BILDUNG

In dem folgenden Abschnitt der Arbeit sollen theoretische und historische Bezüge hergestellt werden, die für das Grundverständnis der weiterführenden Forschung, Analyse und Interpretation nötig und hilfreich sind.

Zu Beginn wird eingeführt, was mit dem Begriff der Sexuellen Bildung in dieser Arbeit gemeint ist, was ihre historische Entwicklung ist und wie ihr Gegenstand bezeichnet werden kann. Anschließend wird sie in Österreich verortet, da sich die vorliegende Arbeit auf diesen Kontext bezieht.

Daraufhin werden theoretische Bezüge, die in im Rahmen der Abhandlung dieser Arbeit relevant sind, dargelegt. Denn das Erkenntnisinteresse ist, poststrukturalistischen Ideen innerhalb der Sexuellen Bildung nachzuspüren und mit diesen, falls vorhanden, eine Reflexion anzuregen. Um eine solche Auseinandersetzung möglich zu machen, liegt es nahe, anfangs dar- oder auch festzulegen, was unter poststrukturalistisch und dekonstruktiven Perspektiven überhaupt verstanden werden kann.

Es sollen im Rahmen dieser Einbettung Festlegungen vorgenommen werden, weil es sich bei den theoretischen Grundlagen, wie der Dekonstruktion und dem Poststrukturalismus, um Theorien handelt, die ausufernd abgehandelt werden könnten. Insofern werden die Aspekte herausgegriffen, die als Ausgangspunkt für eine weitere Einführung in das sexualpädagogische Feld, mit welchen sich diese Arbeit beschäftigen möchte, nötig sind.

Das sind zum einen wesentliche Merkmale des Poststrukturalismus als Strömung, Denkbewegung oder Perspektive selbst. Warum in diesem Satz keine exakte Einordnung des Poststrukturalismus stattfindet, wird ebenfalls nachfolgend eingeführt. Zusammenfassend beschrieben, bricht poststrukturalistisches Denken mit den Annahmen der Moderne – inwiefern wird im Folgenden erörtert. Der Poststrukturalismus stellt ein prominentes Paradigma dar, da unter ihm in den Sozialwissenschaften viel rezipierte Denker_innen wie Michel Foucault oder Judith Butler gefasst werden.

Auch in der Pädagogik, die durch den Fokus auf die Sexuellen Bildung in dieser Arbeit einen wesentlichen Bezugspunkt darstellt, haben poststrukturalistische Episteme an Relevanz gewonnen und werden in Beziehung zum Themenfeld

gesetzt (bspw. Fritzsche et al., 2001 & Hartmann, 2002 oder 2013 und 2018). Gerade in pädagogischen Kontexten wird besonders die Dekonstruktion, welche ein Element poststrukturalistischer Theorie darstellt, bearbeitet (siehe bspw. Tinkhauser, 2009). Aus diesem Rückbezug heraus wird auch in dieser Arbeit die Dekonstruktion als Untersuchungskategorie angewendet. Ein Stückweit muss sie dabei als Platzhalter und Identifikationsgegenstand für all das herhalten, was bereits das Alltagsverständnis von *dekonstruieren* beinhaltet. Die Dekonstruktion soll als Anhaltspunkt auch für die Interviews gelten, die im Rahmen dieser Arbeit geführt werden. Hierfür wird zuerst auf das theoretische Modell der Dekonstruktion und ihren Gegenstand eingegangen, um im weiteren Verlauf des Abschnittes herauszustellen, wo sie in der Literatur und den Konzepten in der Sexuellen Bildung zu finden ist – ob implizit oder explizit.

Einen weiteren Referenzpunkt für eine Auseinandersetzung mit der Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung stellen die Theorien der bereits erwähnten poststrukturalistischen Denkerin Judith Butler dar. Ihre Analysen zu Geschlecht beinhalten Komponenten der Dekonstruktion und stehen für einen Paradigmenwechsel innerhalb der feministischen Theorien und den Gender Studies und in dieser Folge auch der pädagogischen Felder, die sich aus diesen Wissenschaften speisen. Dazu gehört die (neo)emanzipatorische Sexuelle Bildung (Sielert, 2018, o. S.).

Zu Butlers relevantesten und erkenntnisreichsten Veröffentlichungen zählt ihr Entwurf der Performativität von Geschlecht und der Dekonstruktion der sex-gender Unterscheidung, da diese viele neue Betrachtungsweisen von Geschlecht liefern. Insbesondere diese Auffassungen zu Geschlecht werden breit rezipiert und sowohl in akademischen als auch aktivistischen und pädagogischen Kontexten eingefügt und weitergedacht. Ihre Ideen haben somit nicht nur im theoretischen Sinne große Veränderungen und Denkanstöße geliefert, sondern auch Bewegungen in der Praxis angestoßen – zum Beispiel in der Sexuellen Bildung. Hier hat besonders das Thema Geschlecht große Relevanz und mit der von Butler geprägten Vorstellung von der Konstruiertheit von Geschlecht wird viel Reflexionsraum und auch Entwicklungsperspektive in diesem Bereich geschaffen. Somit werden ihre Konzepte in diesem Kapitel zuerst kurz dargelegt, damit nachfolgend ein Rückbezug zu ihren Thesen möglich ist – denn diese werden uns in den (sexual)pädagogischen Veröffentlichungen immer wieder begegnen.

Butlers Ideen korrespondieren unter anderem mit der Queer Theory, welche viele aktivistische, politische und pädagogische Strömungen unter sich fasst. Die Begriffsbezeichnung *queer* ist in vielen Kontexten anzutreffen und wird daher auch in diesem Rahmen aufgegriffen und in das Gesamtbild der Arbeit eingespannt. Das Modell der Heteronormativität, als ein Aspekt der Queer Theory, wird abschließend dargelegt, da es sich besonders in pädagogischen Veröffentlichungen, die auch in der Sexuellen Bildung relevant sind, wiederfindet.

Das Kapitel wird mit der Darlegung des Forschungsstandes im Bereich Sexuelle Bildung und Dekonstruktive Pädagogik abgeschlossen. Der Forschungsstand gibt eine Übersicht darüber, welche Publikationen und Forschungen sich im Themenfeld Sexuelle Bildung und benachbarten Disziplinen finden und welche Foki diese aufweisen. Diese Analyse soll den Übergang zu der eigenen Forschung im Rahmen dieser Arbeit ermöglichen.

2.1. Sexuelle Bildung

Wie bereits ersichtlich wurde, bezieht sich diese Arbeit auf den Gegenstandsbereich der Sexuellen Bildung. Bei dieser Professionsbezeichnung handelt es sich um eine relativ neue Entwicklung (Schmidt, Sielert & Henningsen, 2017, S. 124). Im Folgenden wird eingeführt, wie sich die Sexuelle Bildung aus der Sexualpädagogik entwickelt hat und ihre Themenschwerpunkte und Bereiche werden umrissen, um sie nachfolgend in Österreich zu verorten.

2.1.1. Von der Sexualpädagogik zur Sexuellen Bildung

Die Sexualpädagogik umfasst einen Teilbereich der Pädagogik, in welchem sexuelle Sozialisierungsprozesse und Erziehung in Bezug auf Sexualität im Mittelpunkt stehen und erforscht werden (Kluge, 1984, S. 9). Innerhalb der Sexualpädagogik lassen sich besonders folgende drei Teilbereiche unterscheiden, die jedoch nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können:

Zum einen bezeichnet die *Sexualerziehung* die „kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivation, Ausdrucks- und

Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ (Sielert, 2005, S. 15). Das bedeutet sie ist die konkrete Anwendung von sexualpädagogischen Interventionen, wie sie beispielsweise die Akteur_innen durchführen, die im Rahmen dieser Arbeit zu ihrem Arbeitsfeld interviewt werden. Jedoch wird die Bezeichnung Sexualerziehung heute weitestgehend abgelöst von dem Überbegriff der Sexuellen Bildung, wie weiter unten genauer erläutert wird.

Als *Sexualaufklärung* wird die Information und Faktenweitergabe zum Thema menschliche Sexualität verstanden (Martin, 2013, S. 670 ff.). Sie ist also ein Element der Sexualerziehung und nahezu in alle praktischen Interventionen mit eingebaut, beispielsweise bei einem Besuch in der Schule von externen Sexualpädagog_innen (wie den Interviewten der Forschung im Rahmen dieser Arbeit), wenn über Verhütung gesprochen wird.

Zusätzlich betont besonders Uwe Sielert die Komponente der *wissenschaftlichen Disziplin* der Sexualpädagogik. Ihr Gegenstandsbereich ist die Erforschung der Sexualerziehung und ihre inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung (2004, S. 30).

In der Sexualpädagogik als Disziplin lassen sich nicht nur in Bezug auf Teilbereiche in der Umsetzung, sondern auch in der inhaltlichen und konzeptionellen Ausrichtung Unterschiede feststellen. Folgende Hauptrichtungen lassen sich historisch und thematisch nachzeichnen:

traditionell-repressive Sexualpädagogik	affirmativ/ vermittelnd-liberale Sexualpädagogik	emanzipatorische Sexualpädagogik
--	--	-------------------------------------

Abbildung 2: Hauptrichtungen der Sexualpädagogik in eigener Darstellung nach Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 284

Nach dem zweiten Weltkrieg entsteht eine sexualpädagogische Fachtheorie und damit eine wissenschaftliche Disziplin. Diese differenziert sich seitdem inhaltlich aus, indem verschiedene Schwerpunktsetzungen und inhaltliche und theoretische Ausrichtungen vorgenommen werden. Die beiden Strömungen der christlich-konservativen und der emanzipatorischen Sexualpädagogik nehmen dabei in den meisten inhaltlichen Kontroversen Gegenpositionen ein. Die christlich-konservative

Richtung verortet Sexualität ausschließlich in der heterosexuellen Ehe zum Zweck der Fortpflanzung, weswegen Kinder und Jugendliche vor allem vor ihr geschützt werden müssen. Die sich als ideologiefrei verstehende vermittelnd-liberale Sexualpädagogik stellt eine Strömung dar, die sich besonders durch eine biologisch-medizinische Herangehensweise auszeichnet, welche sich als wertfrei versteht (Sielert, 2007, S. 70).

Die emanzipatorische Sexualpädagogik, auf welche sich alle Auseinandersetzungen in dieser Arbeit beziehen, betont ihre politische und namensgebende emanzipatorische Ausrichtung. Sie entsteht aus der 68er Studierendenbewegung und mit der politischen Forderung nach einem Bruch mit der als autoritär und verklemmt verstandenen deutschen Gesamtgesellschaft. Sie richtet sich explizit gegen die bis dahin herrschende sexualfeindliche Lehre und Erziehung. Sexualität wird in den gesellschaftlichen Kontext gesetzt und zum politischen Programm: sie wird Teil der Emanzipationsbestrebungen. Sexuaufklärung im Sinne der emanzipatorischen Sexualpädagogik „hat praktische Absicht. Sie soll nicht verhindern, sie soll ermutigen. Sie ist gemeint als das, was ungehinderte Sexualität beinhaltet, nämlich die Möglichkeit, Lust zu gewinnen“ (Amendt, 1977, S. 19).

Dabei wird Sexualität nicht als eindimensionales Programm im Sinne von Geschlechtsverkehr oder Fortpflanzung verstanden, sondern als elementares und weitreichendes Persönlichkeitsthema. Sexualität umfasst Begehren, Lust, Identität, Beziehung, Geschlecht, Körper und besonders Kommunikation. Im Zentrum der sexualpädagogischen Praxis steht explizit der Lustgewinn: Lust an Beziehungen, an der eigenen Entwicklung und Auseinandersetzung mit Körperlichkeit, an eigenverantwortlich und selbstgestalteter Sexualität auch von Jugendlichen. Um diesen angstfreien und selbstbestimmten Zugang zu Lust möglich zu machen, setzt sich die emanzipatorische Sexualpädagogik gegen Diskriminierungen, Stereotype und Vorurteile ein. Traditionelle Geschlechterrollen und -verständnisse werden hinterfragt. Sielert, welcher die emanzipatorische Sexualpädagogik im deutschsprachigen Raum bis heute prägt und voranbringt, schreibt:

Die emanzipatorische Sexualpädagogik steht [...] in der Tradition der Aufklärung mit ihrem emanzipatorischen Erkenntnis- und Handlungsinteresse an wachsender

Mündigkeit des Subjekts und der dazu notwendiger Befreiung aus inneren - biografischen- und äußeren -gesellschaftlichen- Zwängen (2005, S. 24).

Folgende Bestandteile -hier kurz zusammengefasst- können konkret im Rahmen sexualpädagogischer Interventionen, beispielsweise mit Jugendlichen und Kindern an Schulen, bearbeitet werden:

- Aufklärung und Informationsweitergaben über Anatomie des Körpers und sexuelle Entwicklung
- Orientierungshilfe bei moralischen, ethischen und Wertfragen zur sexuellen Identität
- Die Entwicklung eines angemessenen und mit entsprechenden Begriffen ausgestatteten Sprachgebrauchs zu den Themen Sexualität und Begehren.
- Begehren, Lust, Sinnlichkeit und Liebe
- HIV und STIs (sexuell übertragbare Krankheiten) und Verhütung
- Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse
- Sexuelle und geschlechtliche Orientierungen, Beziehungsformen
- Sexualität in einer pluralisierten Gesellschaft mit unterschiedlichen geografischen und religiösen Hintergründen
- Sexualität und Be_hinderung
- Medien und Sexualität
- Sexualität und Gewalt

(Sielert, 2005, S. 26 ff.)

Nach wie vor sind in Bezug zur sexuellen Sozialisation und Erziehung im gesellschaftlichen Diskurs Stimmen zu hören, die darauf verweisen, dass ein *gesunder Menschenverstand* und die *richtige Moral* genügend sind um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihrem sexuellen und geschlechtlichen Leben Orientierung zu geben (Sielert, 2005, S. 32). Selbstverständlich ist die *Sexualisation* (Kluge, 2013, S. 20), wie andere Entwicklungen im Leben auch, komplexer. Durch eine Gleichzeitigkeit von Tabuisierung und medialer Allgegenwärtigkeit, durch ihre Verbindung zu allen möglichen persönlichen und gesellschaftlichen Feldern, durch die Abgrenzung von Sexualität und Gewalt und dadurch dass sie bei allen Beteiligten ein intimes und mit vielen Gefühlen verbundenes Thema ist, bedarf es laut der Position der emanzipatorischen Sexualpädagogik einer wissenschaftlich

fundierten, pädagogisch versierten und sensibel und bewusst ausgeführten sexuellen Bildung (Kluge, 2013, S. 20).

In dieser Arbeit wird der Begriff der *Sexuellen Bildung* verwendet, der eine Weiterentwicklung des Begriffs der (emanzipatorischen) Sexualpädagogik darstellt und damit neue Akzente setzt (Schmidt et al., 2017, S. 125).

Die Vorstellung und Bezeichnung *Bildung* bedeutet im Vergleich zur Erziehung nicht, dass eine lehrende Person einer lernenden Person etwas beibringt. Bildung bedeutet hingegen Weltaneignung durch ein aktives Subjekt², welches von einer (*erziehenden*) Person begleitet wird. Autonomie und selbstbestimmtes Lernen stehen dabei laut des Bildungstheoretikers Wolfgang Klafki im Fokus (2007, S. 52 ff.).

Angewendet auf die Praxis der Sexuellen Bildung bedeutet das, Angebote und Inspirationen zu schaffen, die für die Zielgruppe interessant, bedeutend und gefragt sind, und nicht (nur) *wertvoll* im Sinne der Pädagog_innen. Sexuelle Bildung kann dazu beitragen, Menschen zu einer qualifizierten Auseinandersetzung mit Sexualität zu verhelfen – diese auszuleben und zu reflektieren. Schlüsse daraus zu ziehen und mit ihr umzugehen, obliegt den Akteur_innen anschließend selbst (Valtl, 2013, S. 128-129). Der Auftrag der Sexuellen Bildung ist dabei weder, ihre Inhalte verschönt oder naiv darzustellen, noch als Abschreckung zu fungieren, wobei das Ideal der sexuellen Selbstbestimmung und ein positiver Zugang zu Sexualität, Sinnlichkeit und Körperlichkeit der Sexuellen Bildung inhärent sind (Valtl, 2013, S. 126).

Sexuelle Bildung meint *keine isolierte* Vermittlung sexueller Kompetenzen zur Gestaltung intimer Beziehungen, sondern bezieht Sexualität in ein *umfassendes* Bildungskonzept mit ein. Da Sexualität unser ganzes Leben durchzieht, lässt sich sexuelle Bildung nicht auf einen engen ‚privaten Raum‘ reduzieren, sondern wird zum integrierten Bestandteil einer selbstbestimmten, informierten, und praktisch

² Sowohl aus feministischer als auch aus poststrukturalistischer Perspektive finden sich ausreichend Kritikpunkte an dieser Vorstellung von Bildung. Besonders im westeuropäischen Kontext ist das Ideal von Bildung verknüpft mit der aufklärerischen Perspektive eines autonomen Subjektes, welchem durch Bildung zur Mündigkeit verholfen wird (Tenorth, 2013, o. S.). Einerseits ist dabei das autonome Subjekt vernunftbegabt, rational und *männlich* konnotiert. Andererseits dekonstruieren poststrukturalistische Denker_innen die Vorstellung eines autonomen Subjektes grundsätzlich und stoßen damit auch eine Hinterfragung eines solchen Bildungsideals an. Mehr dazu unter Abschnitt 2.3.

kompetenten Lebensführung mündiger Bürger[_innen] in einer demokratischen Gesellschaft (Valtl, 2013, S. 139, Hervorh. im Original).

Sexuelle Bildung ist somit explizit politische Bildung: Gesellschaft und Sexualität stehen in einem ständigen Wechselverhältnis. Wie besonders Michel Foucault durch seine Arbeiten herausstellte, ist Sexualität keine private Angelegenheit, sondern Teil von Machtverhältnissen und durch diese konstituiert. Mit dem Terminus des Sexualitätsdispositivs macht Foucault deutlich, wie Sexualität durch Diskurse, Zuschreibungen und machtvollen Normen entworfen und kontrolliert wird (1983, S. 77 ff.). Aus dieser Perspektive sind also alle Entscheidungen, Praktiken und Lebensformen, die rund um Sexualität getroffen und gelebt werden, nicht nur gesellschaftlich beeinflusst und machtvoll beladen, sondern entstehen aus diesen machtvollen Zusammenhängen und Diskursen heraus.

Nach wie vor versucht sich die Sexuelle Bildung im institutionellen Rahmen einzubringen und zu verankern, um zu einem wie Karlheinz Valtl im obigen Zitat schreibt *umfassenden Bildungskonzept* beizutragen und dieses auszubauen. Dabei sind heute vielfältige Entwicklungen im Fokus, wie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten, Lebensformen und Sexualitäten. Diese Schwerpunktsetzung wird als Sexuelle Bildung (oder Sexualpädagogik) der Vielfalt bezeichnet (Tuider, Müller, Timmermanns, Bruns-Bachmann & Koppermann, 2012). Sie steht in dieser Arbeit im Mittelpunkt und die Bezeichnungen *Sexuelle Bildung* und (emanzipatorische) *Sexualpädagogik* werden gleichbedeutend verwendet. Die Orientierung an einer Sexuellen Bildung/Sexualpädagogik der Vielfalt bedeutet für die konkrete pädagogische Arbeit, diese an dem Wissen um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt auszurichten und vielfältige Ansätze mit einzubauen. In Österreich hat sie dabei eine Pionier_innenrolle, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

2.1.2. Sexuelle Bildung in Österreich

Die Sexuelle Bildung in Österreich ist organisiert in sexualpädagogischen Vereinen, Fachstellen und Instituten. Auch unter Lehrer_innen und Erzieher_innen finden sich sexualpädagogisch ausgebildete oder interessierte Fachkräfte, denn eins der wichtigsten Handlungsfelder Sexueller Bildung ist die Schule. In Österreich erschien 1970 der Erlass *Sexualerziehung in den Schulen* vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, womit der Grundstein für professionelle Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Sexualität in Schulen gelegt wurde. Explizit wird in diesem Erlass benannt, dass Sexuelle Bildung nicht nur ein Thema des Biologieunterrichtes ist, sondern ein Unterrichtsprinzip, welches fächer- und disziplinübergreifend behandelt werden soll. Hierfür arbeiten Schulen mit externen Sexualpädagog_innen zusammen, um Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, mit weniger Scham und mehr Offenheit Fragen zu stellen, als das bei dem_der eigenen Lehrer_in möglich ist. Inhaltlich stützt sich die sexualpädagogische Praxis in Österreich heute auf den *Grundsatzterlass Sexualpädagogik* von 2015 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), o. S.). Dieser bezieht sich auf Qualitätsstandards der Weltgesundheitsorganisation (WHO), der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) und weiteren internationalen Akteur_innen wie der International Planned Parenthood Federation (IPPF):

Die unterschiedlichen internationalen Richtlinien zur Sexualpädagogik zeigen ein eindeutiges Bild: Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern. Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z. B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z. B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein (BMBWF, 2015, o. S.).

An diesem Ausschnitt wird deutlich, dass sich das Programm der emanzipatorischen Sexualpädagogik weitestgehend durchsetzen konnte und diese Richtung die Standards erfüllt, die rechtlich und nach aktuellem wissenschaftlichen

Stand gefordert werden. Der Schule wird mit diesem Erlass die Verantwortung übertragen, aktiv Sexuelle Bildung umzusetzen – sowohl durch eigene Lehrer_innen als auch externe Expert_innen (BMBWF, 2015, o. S.). Hier konstatiert die Plattform für Sexuelle Bildung Österreich jedoch, dass das Angebot bisher nicht genügend ausgebaut ist:

Auch im digitalen Zeitalter ist die Schule für viele Kinder und Jugendliche noch immer ein wichtiger Ort sexueller Bildung, die wissenschaftsbasierte Information und kritische Auseinandersetzung und Reflexion ermöglichen kann. Doch obgleich diese Aufforderung schon seit 50 Jahren gilt, findet Sexualpädagogik lang nicht so umfassend statt, wie es sinnvoll und nötig wäre, um die sexuelle Entwicklung an das jeweilige Alter angepasst entsprechend zu begleiten (2021a, o. S.).

Aus diesem Grund fordern externe Sexualpädagog_innen durch die Plattform Sexuelle Bildung einen weiteren Ausbau finanzieller Ressourcen für Sexuelle Bildung. Die Plattform Sexuelle Bildung ist eine Vereinigung von Sexualpädagog_innen und sexualpädagogischen Organisationen in Österreich. Sie haben als parteipolitisch und konfessionell ungebundener Verein zum Ziel, Sexuelle Bildung in Österreich weiterzuentwickeln und zu fördern. Ein Aspekt ihrer Arbeit ist beispielsweise, professionelle und qualitätsvolle Standards in der Aus- und Weiterbildung von Sexualpädagog_innen zu setzen, Ausbildungsziele festzulegen und Qualitätsanforderungen auszuarbeiten. Die Ausbildung als Sexualpädagog_in erfordert in Österreich eine Grundqualifikation im pädagogischen, therapeutischen, medizinischen oder sozialen Bereich, ist jedoch an sich kein Berufsstand und in dieser Folge auch keine geschützte Bezeichnung (Plattform Sexuelle Bildung, 2021, o. S.). An diesen Umstand knüpft die Forschung unter Kapitel 3 dieser Arbeit weiter an.

Die Mitglieder der Plattform Sexuelle Bildung beschreiben Sexuelle Bildung wie folgt:

Sexuelle Bildung ist...

Menschen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung stärken

Unaufgeregt über Gefühle, Körper, Vielfalt, Grenzen und Lust zu sprechen

Lebenslanges Lernen

Prävention gegen sexualisierte Gewalt

Darüber reden, worüber sonst gerne geschwiegen wird

Schutz und Prävention

Menschen mit ihren Fragen nicht alleine zu lassen

Wichtig um selbstbestimmt leben zu können – so wie ich sein und werden will

Den eigenen Körper lustvoll wahrnehmen zu lernen

Enttabuisierend

Förderung und Aufrechterhaltung von sexueller Gesundheit

Emotionale Bildung

Sexpositiv und lustfreundlich

Professionell, altersgerecht, informativ, lustig, unverzichtbar

Empowerment

Sich selbst kennenlernen, Wörter finden, wertschätzen

Mit Mythen aufräumen

Förderung von Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung

Abbildung 3: Sexuelle Bildung in eigener Darstellung nach 50 Jahre Grundsatzlerlass/50 Jahre Sexualpädagogik, Posts der Plattform Sexuelle Bildung auf Instagram, 2020.

2.2. Poststrukturalistisch-dekonstruktive Perspektiven

In diesem Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen, auf welchen die Arbeit weiterführend aufgebaut wird, dargelegt werden. Denn es liegt nahe, dass eine Arbeit, die nach den Einflüssen der Dekonstruktion und poststrukturalistischen Ansätzen fragt, in einem Schritt klären muss, was die Dekonstruktion ist, was unter Poststrukturalismus verstanden werden kann und welche Elemente dieser Ansätze weiterführend verwendet werden.

2.2.1. Poststrukturalismus

Über die Definition, Merkmale und die Ein- und Abgrenzung des Poststrukturalismus besteht produktive Uneinigkeit – es subsumieren sich Denker_innen verschiedenster theoretischer Herangehensweisen darunter (Wagner-Egelhaaf, 2015, S. 334). Dieser Umstand stellt ein zentrales Moment des Poststrukturalismus dar. Es widerspricht der eigenen Herangehensweise poststrukturalistischen Denkens, eine abschließende These zu formulieren beziehungsweise begriffliche Fixierungen oder Ein- und Ausschlüsse vorzunehmen (Ode, 2020, S. 677). Jedoch soll für eine weitere Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, zentrale Annahmen der Strömung herauszugreifen und für die folgende Bearbeitung fruchtbar zu machen.

Als ein wichtiger Aspekt der Strömung kann die Kritik an den totalitären und sich als universell verstehenden Wahrheitsansprüchen der (westlichen) Philosophie genannt werden – ob intendiert oder sozusagen beiläufig. Poststrukturalistische Perspektiven eröffnen diese wohl allein durch ihren ontologischen Anspruch: Differenz, Veruneindeutigung und Veränderung (Belsey, 2013, S. 13).

Das jedoch vermutlich entscheidende Kriterium, das poststrukturalistische Denker_innen vereint, ist, dass der Sprache eine zentrale Bedeutung zukommt (Villa, 2010, S. 272). Dieses Grundelement des Poststrukturalismus möchte ich herausgreifen und etwas näher beleuchten um es weiterführend in den Diskussionsräumen dieser Arbeit unterzubringen.

Beginnen wir mit der Beziehung des Poststrukturalismus zur Sprache.

Der Poststrukturalismus bezieht sich auf den Strukturalismus, welcher sowohl als Ausgangspunkt dient, wie auch als Kritikgegenstand.

Dem Strukturalismus wesentlich zugrunde liegt das Zeichenkonzept des Strukturalisten und Linguisten Ferdinand de Saussure. Da sich der Poststrukturalismus in vielerlei Hinsicht anhand dieses Konzeptes weiterentwickelt hat, soll auf seine Sprachlehre hier kurz eingegangen werden.

Saussure wendet sich Zeit seines Schaffens der Analyse von Sprache zu und dabei insbesondere der Frage, wie die Bedeutung einer Bezeichnung überhaupt entstehen kann. Saussures Ansatz und seine Auseinandersetzung mit Sprache bildet im Folgenden eine Grundlage für den sogenannten *linguistic turn*, der ab den 1960er Jahren in den Geistes- und Kulturwissenschaften prominent wird und den poststrukturalistische Denker_innen maßgeblich füllen (Wagner-Egelhaaf, 2015, S. 337). Somit ist es naheliegend, von Saussures Idee der Bedeutung und Wesenhaftigkeit von Sprache weiterzudenken, um dem poststrukturalistischen Denken auf die Spur zu kommen.

Nach Auffassung seines Konzepts der Semiologie entsteht die Bedeutung und die Vermittlung von Sprache durch Zeichen. Dabei vereint die Sprache zwei untrennbare Elemente in einem Zeichen: das sogenannte *Signifikant*, das Laut- oder Schriftbild, und das *Signifikat*, der dahinterliegenden Vorstellung des Bezeichneten (Saussure, 2001, S. 76 ff.). Er hebt mit diesem Modell hervor, dass Ausdruck und Bedeutung immer miteinander verbunden sind, nie losgelöst voneinander benannt oder betrachtet werden können. Ein entscheidender Gesichtspunkt Saussures Arbeit ist, dass er aufzeigt, wie zwischen Signifikat und Signifikant keine natürlich gegebene, sondern eine konstruierte Bindung besteht. Die Beziehung, die das Bezeichnete und die Bezeichnung zueinander haben, ist dabei willkürlich – sie wurde festgelegt und hätte auch anders ausfallen können (Saussure, 2001, S. 80). Die Bedeutung ist den Zeichen nicht inhärent, sondern entsteht durch ein System von Zeichen, die sich voneinander abgrenzen und die durch die Sprache hervorgebracht werden (Saussure, 2001, S. 79).

„Baum“ bedeutet nämlich „Baum“, weil das Wort nicht „Raum“ und auch nicht „Saum“ oder „Traum“ bedeutet. Wenn die Bedeutung im Wort selbst läge, könnte nicht erklärt werden, warum die Franzosen zum gleichen Objekt „arbre“ sagen und die Engländer „tree“ (Wagner-Egelhaaf, 2015, S. 336).

Die Bedeutung eines spezifischen Wortes wird laut Saussure nicht nur durch sich selbst, sondern besonders durch seinen Platz in einem System von Wörtern

bestimmt. Dieses *Sprachsystem* ist ein weiterer entscheidender Gesichtspunkt in Saussures Denken: er analysiert Sprache nicht als bestimmte Worte, auf welche eine sprechende Person intentional zugreifen kann, sondern als ein System, welches vor dem Sprachgebrauch vorhanden ist. Dabei kann nur das gesagt werden, was sozusagen durch ein umgebendes Sprachsystem *schon da* ist – es kann kein sinnhafter Inhalt (also der Sinn von Zeichen) willentlich von sprechenden Personen produziert werden. Außerhalb und auch vor der Sprache existiert keine Bedeutung – nur durch das System der Sprache in dem Zeichen einen spezifischen Platz haben, entsteht eine Logik und damit ein Sinn. Jedes individuelle Sprechen eines Subjekts hängt von der Struktur des Sprachsystems ab, das es umgibt (Saussure, 2001, S. 13 ff. & Plößler, 2005, S. 22).

Poststrukturalist_innen fahren hier fort und kritisieren an Saussures strukturalistischem Ansatz die Annahme, es gäbe eine solche stabile Struktur oder ein geschlossenes System der Sprache, indem die Zeichen eine durchgehend feste Bedeutung tragen und in eindeutiger Differenz zu anderen stehen, wie es in seiner Analyse angedacht wird. Poststrukturalistische Ansätze möchten in Abgrenzung an den Strukturalismus von Saussure den Dualismus zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung und zusätzlich die Wandlungsfähigkeit, die Differenz, *das ausgeschlossene Andere*, und die Sinnbrüche, die in der Sprache zu finden sind, hervorheben (Belsey, 2013, S. 13). Dabei behalten sie die Vorstellung bei und entwickeln sie weiter, dass außerhalb der Sprache keine Sinnhaftigkeit oder Bedeutung zu finden ist und dass das Subjekt selbst nicht willentlich Sprache mit Bedeutung füllen kann.

Im poststrukturalistischen Denken ist die Sprache nicht mehr wie bei Saussure getrennt in Original und Zeichen (also Wort und das Bezeichnete), sondern wird losgelöst und nur noch in dem auch von Saussure angedachten Netzwerk von Zeichen betrachtet. Jedoch wird sozusagen *das Original*, also das Bezeichnete, entlarvt – als ein weiteres Zeichen innerhalb des Zeichensystems. Der Dualismus zwischen Bezeichnetem und Zeichen ist aus poststrukturalistischer Sicht nicht der Ursprung von Sprache, sondern selbst schon ihr Produkt (Babka & Posselt, 2016, S. 22 ff. und S. 77). Entscheidend ist also, dass die poststrukturalistischen Diskurstheorien nicht mehr annehmen, es gäbe einmal so etwas wie einen *Baum*,

der irgendwann als solcher bezeichnet wurde und nun weitergeführt wird durch Sprache in einer Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt, zwischen Zuschreibungen und Abgrenzungen. Stattdessen wird angenommen, dass alles gleichzeitig im Diskurs durch Sprache entsteht und sich erst im Nachhinein so darstellt, als wäre der Baum *vor* seiner Bezeichnung als Baum da gewesen. Dabei ist die Sprache also nicht das Abbild einer bereits gegebenen Wirklichkeit, sondern erschafft diese mit der Verwendung. Das bedeutet, sie ist in poststrukturalistischem Verständnis welterzeugend (Villa, 2010, S. 272). Sprachdiskurse sind Prozesse, die das hervorbringen, was sie beschreiben, indem sie sich ständig und gleichzeitig ausdifferenzieren und damit Bezeichnetes, Bezeichnung und das bezeichnende Subjekt gleichzeitig erschaffen. Somit sind alle materiell wahrgenommenen Dinge wie Natur und Objekte diskursiv, also sprachlich, erzeugt – wie die Subjekte selbst.

Der wirklichkeitskonstituierende Diskurs ist nach poststrukturalistischen Erkenntnissen zudem immer mit Macht verbunden - was bedeutet, dass der Prozess des Diskurses nicht *irgendwie* verläuft, sondern machtvoll durchwoben und strukturiert ist. Die Diskurse schaffen die Realität vor allem durch Ausschlüsse: *das Normale* wird durch Abgrenzung zu einem *Nicht-Normalen* erschaffen (Villa, 2010, S. 272). Dieser Aspekt wird unter Abschnitt 2.2.3 mit der für die Sexuelle Bildung bedeutende Kategorie *Geschlecht* weiterverfolgt.

Hier an den Poststrukturalismus direkt anschließend soll jedoch auf den wegweisenden poststrukturalistischen Denker Jacques Derrida eingegangen werden. Er prägte den Begriff und das Paradigma der Dekonstruktion, welches in der vorliegenden Arbeit eine essentielle Rolle spielt. Damit soll hier diese theoretische Einsicht zum Weiterdenken vorgestellt werden.

2.2.2. Dekonstruktion

Die Dekonstruktion entzieht sich, wie der Poststrukturalismus selbst, einer eindeutigen Bestimmung. Am ehesten handelt es sich um eine Strategie der Subversion, die sowohl traditionelle Denksysteme als auch die eigene Idee selbst als fortlaufenden Prozess untersucht und versucht, zu destabilisieren (Voß, 2011, S. 25). Die Dekonstruktion kann als ein charakteristisches Verfahren des Poststrukturalismus verstanden werden, um Festschreibungen und Eindeutigkeiten

auf ihre Ein- und Ausschlüsse, Verwerfungen und Voraussetzungen zu hinterfragen und sie damit auch zur (erneuten) Debatte zu stellen (Graf, 2010, S. 26). Ein Hauptanliegen der Dekonstruktion ist es, theoretische Systeme und die ihnen inhärenten Herrschaftsmechaniken aufzudecken und zu zerlegen (Zima, 2016, S. 1).

Jacques Derrida schreibt das erste Mal von der Dekonstruktion in seinem 1967 erschienenen Werk *Grammatologie*. Er beschreibt, dass das Dekonstruieren zugleich ein strukturalistischer als auch antistrukturalistischer Akt ist, weil etwas auseinandergenommen wird, um die dahinterliegende Struktur sichtbar zu machen und im gleichen Atemzug zu zeigen, wie *unsicher* diese ist (Derrida, 1985, S. 60). Derrida bezieht sich damit auf die bereits eingeführten Annahmen des Strukturalisten Ferdinand de Saussure. Jedoch legt er das Augenmerk auf die ständig stattfindenden Verschiebungsprozesse, die grundlegenden Differenzen zwischen Gesagtem und Bezeichnetem (Signifikant und Signifikat). Diesen Umstand beschreibt Derrida mit dem *abweichenden* Wort *différance*³ (Wetzel, 2010, S. 27). Um diese *Verschiebungen* aufzuspüren, entwickelt Derrida die Dekonstruktion. Sie soll aufzeigen, dass jede Festlegung eine Hierarchisierung und Reduzierung ist, die gewaltförmig wirkt, weil jede Unterscheidung nur *scheinbar* unterscheidbar ist (Plöblier, 2005, S. 46). Das durch Dualismen wie Kultur/Natur oder weiblich/männlich geprägte westliche/europäische Denken wird damit grundlegend auf die Probe gestellt (Kimmerle, 1992, S. 17). Derrida weist mit seinem Konzept der Dekonstruktion darauf hin, dass jede vermeintlich identifizierbare Einheit konstruiert ist. Bedeutungen sind nur in einem komplexen System von Spuren und Verweisen, Abgrenzungen und Eingrenzungen möglich und nie in sich präsent. Die Marginalisierungen, die Verschiebungen, die Hierarchisierungen können durch die Dekonstruktion offengelegt werden (Plöblier, 2005, S. 46). Gerade diese Facette des theoretischen Modells findet sich übertragen in pädagogischen Konzepten wieder: bisher fixe Kategorien können

³ Abwandlung des französischen Wortes *différence* – Differenz. Gesprochen werden beide Wörter – Derridas *différance* und das französische *différence* – gleich.

Das französische Verb *différer* hat zwei Bedeutungen: abweichen, sich unterscheiden und aufschieben, verzögern. Das Substantiv gibt jedoch nur die Differenz, die Abweichung wieder. *Différence* im Französischen umfasst aber nicht das im Deutschen gefasste Differenz im Sinne von Streit/Meinungsverschiedenheit. Dafür gibt es im Französischen das Wort *le différend* (Lüdemann, 2011, S. 73). „Diesen Sinnverlust müßte das Wort *différance* (mit a) -ökonomisch- kompensieren (Derrida, 1999, S. 37, zit. nach Lüdemann, 2011, S. 73).

hinterfragt, kritisiert, auf machtvoll ausgegrenzten untersucht und *dekonstruiert*, also zerlegt/aufgelöst, werden.⁴

Weitere Bedeutungen können zu bestehenden hinzugesetzt werden. Betont werden muss, dass in der Logik der Dekonstruktion absichtlich von einem *hinzusetzen*, nicht von einem *entgegensetzen* gesprochen wird. Anzunehmen, man könne neue Bedeutungen offenlegen und alten *entgegensetzen* hieße, in genau jener Totalität zu denken, die die Dekonstruktion dekonstruieren möchte. Durch die Dekonstruktion kann in einem Danebensetzen das Ausgeschlossene und die Nichtpräsenz eines Kontextes sichtbar gemacht werden. Dabei ist wichtig zu bemerken, dass genau dieses *Ausgeschlossene* dazu führt, dass eine Aussage oder ein (Kon-)Text hergestellt werden kann. Somit wird in der Dekonstruktion nicht mehr in Gegensätzen, sondern nur noch in wechselseitiger Abhängigkeit gedacht. Es kann nur eine grundlegende Zersetzung der Ordnung geben, wenn diese nicht nur sozusagen umgekehrt wird. Jegliche Umkehrung, die innerhalb der Dekonstruktion passiert, muss aus der eignen Logik heraus auch wieder dezentriert und in Frage gestellt werden (Engelmann, 1990, S. 19).

Festzuhalten bleibt, dass trotz der hier beschriebenen Annäherungsversuche an eine Art *Essenz* der Dekonstruktion diese ausdrücklich keine Methode und kein Paradigma darstellt. Das würde bedeuten, dass sie so etwas wie Regeln und eine Ordnung bräuchte – welcher sie genau entkommen möchte (Derrida, 1987, S. 105). Zusammenfassend festgehalten werden kann indes gegebenenfalls, dass - und das scheint platt, trifft es aber trotzdem - *dekonstruiert*: Kategorie, Verhältnisse, Machthierarchien, Sprechakte, Wirklichkeiten, sich selbst.

Zwischenfazit

An dieser Stelle soll ein kurzes Zwischenfazit vorgenommen werden, um den Lesefluss sicherzustellen und den *Bruch* zu erleichtern, der an dieser Stelle vorgenommen wird. Denn, nachdem versucht wurde den Poststrukturalismus zu fassen und die Dekonstruktion als *Konzept* vorzustellen, wird nachfolgend ein geschlechterbezogener Schwerpunkt fokussiert. Naheliegend ist, dass diese Arbeit,

⁴ Weiterführendes dazu unter Abschnitt 2.3.

die sich der Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung widmen möchte, die dekonstruktiven Elemente besonders im Bereich Geschlecht und Sexualität findet - denn diese beiden Aspekte sind inhaltliche Schwerpunkte der Sexuellen Bildung. Somit soll der Blick der Arbeit nun von einer Beschreibung grundsätzlicher Denkansätze des Poststrukturalismus verengt werden auf die Geschlechterperspektive. Für diese bietet sich die Theorie von Judith Butler an, da auf sie in vielen sexualpädagogischen und pädagogischen Arbeiten besonders Bezug genommen wird (bspw. Debus & Laumann, 2018 & Hartmann, 2001 & 2002 etc.). Sie kann als eine der Denker_innen betrachtet werden, die poststrukturalistisch-dekonstruktives Denken fruchtbar gemacht hat für eine neue Auseinandersetzung im Themenfeld Geschlecht, Sexualität und Begehren. Weiterführend soll also ihr Ansatz fruchtbar gemacht werden für das Weiterdenken im Rahmen dieser Arbeit, indem wesentliche Aspekte ihrer Theorie vorgestellt werden. Auch sie geht dabei in poststrukturalistischer Manier davon aus, dass Sprache welterzeugend und dabei also *materiell* wirkt. Im Folgenden soll dargelegt werden, wie sie diese Vorstellungen auf die Kategorie *Geschlecht* anwendet, um weiterführend einige weitere Denkansätze, die von ihrer Arbeit ausgehen, vorzustellen.

2.2.3. Performative Erzeugung von Subjekt und Geschlecht

Das Konzept der *Performativität*, welches besonders entscheidend für die Erzeugung von Geschlecht im Verständnis Judith Butlers ist, geht auf Sprachtheorien John L. Austins zurück. Er markiert in seiner Theorie Sprechakte, die das, was sie beschreiben wollen, während dieses Prozesses hervorbringen, nicht nur benennen (Austin, 1972/1979). Austin entwickelt in seiner Theorie den Vorgang sprachlicher Performativität und bezeichnet damit Sprechakte, die das, was sie beschreiben wollen, während dieses Prozesses nicht nur benennen, sondern zugleich hervorbringen (Austin, 1972/1976). Während Austin *gelungene* Performativität an bestimmte Bedingungen knüpft, die erfüllt werden müssen, sieht der bereits vorgestellte Derrida die Konstitution von Wirklichkeit durch Performativität in der sprachlichen Wiederholung in Verbindung mit einer zusätzlichen *Andersheit*. Diesen Vorgang bezeichnet er als *Iterabilität* (Derrida, 1988).

Judith Butler nutzt das Modell der Iterabilität für ihre Überlegungen zur performativen Erzeugung geschlechtlicher Subjekte. Sie betont die Performativität -also den Akt etwas sprechend zu produzieren, nicht nur zu benennen- von Geschlechtsidentitäten, auch die des biologischen Geschlechts, und entwickelt damit eine neue Dimension der Betrachtung innerhalb feministischer Theoriebildung (siehe Absatz 2.2.4.).

Für Butler ist Performativität in Anlehnung an Austin ein (sprachliches) Tun, welches durch Wiederholung eine Realität erschafft. Es wird nicht auf einen ontologischen Status vom *So-Sein* des Subjekts zurückgegriffen, da keine vordiskursive Wirklichkeit vorhanden ist – wie bereits durch das Herausstellen des ontologischen Zugangs poststrukturalistischer Strömungen eingeführt wurde. Stattdessen wird durch den Diskurs, ausgeführt durch performative Sprachakte, eine Inszenierung erschaffen, welche sich als Wirklichkeit darstellt. Im Nachhinein wird durch die Performativität eine vorgelagerte Wahrheit erzeugt, die jedoch nachträglich wirkt und eben nicht *natürlich* da ist und nur bezeichnet wird (Butler, 2020, S. 136). Durch diesen Mechanismus wird die Konstruiertheit verschleiert (Butler, 2014, S. 36). Sowohl das Subjekt als auch die Geschlechtsidentität sind demnach für Butler das Ergebnis performativer Inszenierungen und haben keinen naturhaften beziehungsweise *realen* Charakter. Institutionelle Sedimentierung trägt gleichfalls dazu bei, dass gerade das Geschlecht als real empfunden wird (Butler, 2020, S. 79).

Butler betont, dass Performativität nicht als „vereinzelter oder absichtsvoller Akt verstanden werden [kann], sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis“ (Butler, 2014, S. 22; Hervorh. im Original). Infolgedessen kann das Subjekt keine Existenzen erschaffen, indem es aufruft oder (um)benennt, denn es besitzt nicht so etwas wie einen wahren oder beständigen Kern, sondern ist selbst durch ständige Diskursprozesse im Werden. Das Subjekt kann also nie Urheber_in seiner diskursiven Wirkungen sein.

Performativität ist weder freie Entfaltung noch theatralische Darstellung, und sie kann auch nicht einfach mit darstellerischer Realisierung (*performance*) gleichgesetzt werden (Butler, 2014, S. 133).

Somit kann Performativität niemals als entweder bewusst oder willkürlich gelesen werden, weil sie nichts ist, was ein Subjekt *performativ ausführen* kann. Wiederholungen erstellen das Subjekt, keine performativen Handlungen, und diese Wiederholungen sind mit Zwang durch machtvolle Normen verbunden (Butler, 2014, S. 133). Performativität ist also nichts was ein Subjekt tut, sondern ein machtvoll-diskursiver Prozess: die *Macht des Diskurses* schafft durch unablässige Wiederholungen Phänomene (Butler, 2014, S. 229). Und *Macht* ist in der Denktradition Butlers ein entscheidendes Stichwort. Macht ist niemals etwas dem Subjekt Äußerliches, was ihm sozusagen auferlegt wäre, sondern das Subjekt ist in seiner Existenz von der Macht entscheidend abhängig. Das Subjekt ist immanent mit Macht verbunden und kann niemals außerhalb von Macht stehen, weil die Macht die Existenz des Subjekts durch den Diskurs erst möglich macht (Butler, 2014, 37 & Bublitz, 2018, S. 79). Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ist, dass sich das Subjekt den machtvoll beladenen Normen nicht widersetzen kann, da es stets selbst von diesen Normen hervorgebracht wird (Butler, 2014, S. 39).

Nicht nur das Subjekt selbst, sondern auch die Geschlechtsidentität wird regulierenden Normen, wie beispielsweise dem Imperativ der Heterosexualität, dahingehend unterworfen, dass etwas Verworfenes außerhalb vorhanden ist, das den Bereich des Subjektes eingrenzt. Bei Butler wird das Subjekt also, in Anlehnung an Derrida, durch „die Kraft des Ausschlusses und Verwerflichmachens konstituiert“ (Butler, 2014, S. 23). Die jeweiligen Verwerfungen sind im Falle von Geschlecht alles, was von dem Konstrukt heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit abweicht. Dieses normative Ideal reguliert laut Butler geschlechtliche und sexuelle Existenzweisen, indem es sich durch den oben beschriebenen performativen Effekt (etwas was eigentlich erst durch eine performative Handlung hergestellt wird scheint wie etwas, was vorher schon da war und nur bezeichnet wird) auszeichnet (Bublitz, 2018, S. 73).

Wesentlich ist konkludierend die Macht der Norm, also zum Beispiel der benannten Norm der Zweigeschlechtlichkeit. Butler interessiert sich hier für die Grenzen dieser Normen und hält ausschließlich ein Ende der Konstruktion der Geschlechterdifferenz für sinnvoll (Butler, 2011, S. 281ff.). Denn diese Konstruktion wird als scheinbar natürliches Phänomen dargestellt, was eine Verschleierung der konstitutiv zugrundeliegenden Machtverhältnisse bedeutet.

Wie bereits oben angedeutet, wendet Butler sich nicht nur der Entstehung von Subjekten zu, sondern legt einen Fokus auf ihre Geschlechtlichkeit und ihr Begehren. Ein Stichwort hierfür ist die sex_gender Unterscheidung, welche weiterführend in den Blick genommen werden soll.

2.2.4. sex_gender Unterscheidung und ihre Dekonstruktion

In den 60er Jahren wurde die Kategorie Geschlecht in der Medizin differenzierter betrachtet und im Zuge wissenschaftlicher Forschung zu *Trans*⁵ diversifiziert, indem die Kategorie sozusagen zweigeteilt wurde: es wurde die Unterscheidung zwischen einem biologischen Geschlechts (*sex*) und einem kulturellen und sozialen Geschlechts (*gender*) getroffen. Damit wurde es möglich, Geschlecht (also *gender*) *auch* als soziales Phänomen betrachten und verstehen zu können und damit einer Wandelbarkeit von Geschlecht näherzukommen, indem die Geschlechtsidentität in die jeweiligen Sozialisationsvoraussetzungen eingebettet wurde.

Die Grundannahme dieser Unterteilung ist (oder war), dass *sex* als biologisches Faktum gegeben ist und *gender* durch kulturelle und soziale Prozesse entsteht. Diese Differenzierung findet sich besonders in feministischen Diskursen, um soziale Ungleichheiten untersuchen, erklären und -im besten Fall- verändern zu können. *Sex*, als biologisches Faktum (chromosomales, gonadales, hormonelles und das äußere und innere genitale Geschlecht), wird in dieser Analyse aussenvor gelassen und im antibiologistischen Sinne die Gründe für Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern im sozialen Geschlecht gesucht. Nicht körperliche und biologische Diskrepanzen sind für feststehende Eigenschaften und Wesenszüge von *Männern* und *Frauen* maßgeblich bewertet, sondern soziale und kulturelle Prägungen und die generelle Gesellschaftsorganisation (Fausto-Sterling, 2000, S. 3ff.).

Eine antinaturalistische Argumentation ist mithilfe der sex_gender Unterscheidung zwar möglich, es ist jedoch nach wie vor schwierig, der „Naturalisierung der Geschlechterdifferenz zu entgehen“ (Plößler, 2005, S. 103). Zudem ist eine klare Trennung in ein biologisches und ein soziales/kulturelles Geschlecht nicht haltbar.

⁵ Viele betroffene Personen lehnen den älteren Begriff Transsexualität ab, da er irreführend ist. Denn es geht nicht um die Sexualität der Personen (ob sie bi-, pan-, homo-, heterosexuell sind, ist eine andere Frage), sondern um die Identität. Somit wäre beispielsweise der Begriff *Transgender* passender.

Denn auch der Blick auf angenommene biologische Fakten, wie die das biologische Geschlecht, sind nicht neutral und kulturfrei, sondern eben durch kulturelle Annahmen vorgeprägt (Geimer, 2013, o.S.).

Eine Person, welche sich besonders mit der sex_gender Unterscheidung beschäftigt und dieser (erneut) zur Prominenz verholfen hat, ist, wie angesprochen, Butler. Mit ihrer dekonstruktiven Herangehensweise hat sie eine poststrukturalistische Perspektive auf die Vorstellung von Geschlecht (sowohl sex als auch *gender*) eingebracht.

Sie hinterfragt die oben eingeführte und als Tatsache angenommene Vorstellung, dass *der Körper* etwas sein kann, was im Gegensatz zum sozialen Geschlecht als „passiv und dem Diskurs vorgängig vorgestellt wird“ (Butler, 2020, S. 191). Ihrer These nach zeichnet sich die Herangehensweise, welche die Beständigkeit des Geschlechts sichert, dadurch aus „die Dualität der Geschlechter (sexes) in ein vordiskursives Feld abzuschieben“ (Butler, 2020, S. 24). Somit wird der erneute Rückbezug zur Wirkmächtigkeit der Sprache deutlich, welcher uns in poststrukturalistischen Ansätzen immer wieder begegnet.

Butler betont nun, dass mit dieser Abschiebung in ein sozusagen unberührtes, weil naturgegebenes Feld die *Illusion* erzeugt wird, es gäbe einen naturhaften, vom Sozialen unberührten (Geschlechts)Körper. Nach ihrer Argumentation gehört jedoch „Geschlechtsidentität (*gender*) nicht zur Kultur wie das Geschlecht (*sex*) zur Natur“ (Butler, 2020, S. 24), sondern auch sex ist schon immer gender gewesen (Butler, 2020, S. 26). Männliche und weibliche Geschlechtsidentitäten fungieren als Ausgangslage für gesellschaftliche Diskurse, *obwohl* sie eigentlich deren Produkt sind.

Die diskursive Performativität des biologischen (Körper)Geschlechts, als Wiederholung von Normen dargestellt, produziert erst das, worauf sie sich zu beziehen scheint, ihre Materialität, ihre Grenzen, Fixierungen und Oberflächen (Bublitz, 2018, S. 72).

Butler bezeichnet die dualistische Unterscheidung zwischen einem Körper, der als gegebene Oberfläche gilt, auf welchen sodann in einem zweiten Prozess die Geschlechtsidentität eingeschrieben wird, als problematisch. Sie möchte dem

Vorgang nachgehen, der zur Akzeptanz des menschlichen Körpers als a priori oder *naturhaft* vorhandenem Körper geführt hat (Butler, 2020, S. 191-192).

In dieser Analyse stellt der bereits benannte Machtaspekt erneut einen wichtigen Bezugspunkt für sie dar. Gerade die sex-gender Unterscheidung löst aus, dass der biologische Körper unhinterfragt bleibt, wodurch die machtvollen Normen verdeckt werden, die ihn eigentlich konstruieren. Regulierende Normen führen laut Butler dazu, dass sich das biologische Geschlecht als Materialität darstellt, obwohl es durch performative Wirkungsmechanismen entsteht und sich erst durch diese sozusagen *materialisiert* (Butler, 2014, S. 22). Damit können die Geschlechtskörper nicht unabhängig der produktiven Macht des Diskurses bestehen. Diese Macht führt ihres Erachtens durch produktive Zwänge dazu, dass Körper in zweigeschlechtlichen Schemata existieren (Butler, 2014, S. 16). Dabei wird verschleiert, dass das, was wir als *Natur* zu denken gewohnt sind, eigentlich *kulturelle* Normen sind, die durch produktive Macht erschaffen werden (Butler, 2014, S. 21). Die Geschlechtskörper werden durch Macht konstituiert und immer wieder durch die beschriebenen performativen Prozesse hervorgebracht und festgeschrieben (Butler, 2014, S. 38). In Butlers Analyse sind alle Phänomene, die für etwas Naturgegebenes gehalten werden, Ausdruck für einen Erfolg der Macht.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Butler mit ihrer poststrukturalistischen Analyse von Geschlecht diese Kategorie neu zur Debatte gestellt hat und ihre Analysen von bedeutendem theoretischen Ausmaß sind. Sie verortet die Entstehung von Subjekten ausschließlich im Diskurs und sieht Geschlecht als wesentliche Grundlage, um als Subjekt wahrgenommen zu werden. Aus ihrer diskurstheoretischen Perspektive bestehen keine vorgängigen Entitäten, es existiert keine Trennung von dualistischen Einheiten. Das bedeutet, dass weder das Geschlecht einer Person noch *irgendetwas* an ihr vorgängig oder *naturhaft* gegeben ist, sondern alles durch einen diskursiven Prozess konstruiert ist, welcher machtvoll durchzogen ist. Butler hat mit ihrer Arbeit feministische, politische, aktivistische und pädagogische Theoriebildung inspiriert und beeinflusst. In der Logik dieser Arbeit unter Bezugnahme auf das Forschungsinteresses ist besonders ein Ansatz interessant, welchem sich nun zugewendet wird. Es handelt sich um die *Queer Theory*. Beeinflusst durch poststrukturalistische, diskurstheoretische und dekonstruktive Einsichten entwickelte sich dieses Paradigma, welches sich

theoretischen Positionen einer dekonstruktiven Perspektive auf Geschlecht, Sexualität und Begehren widmet.

2.2.6. Queer Theory

Historisch entwickelte sich das, was heute als Queer Theorie bezeichnet wird, besonders aus einer politischen, queeren Bewegungsgeschichte und hat sich erst darauffolgend akademisch etabliert. Dabei wurde sich der Begriff *queer*, welcher ehemals als Schimpfwort verwendet wurde, von der LGBTI* Community als eine positiv aufgeladene Selbstzuschreibung angeeignet:

Früher war der Begriff *queer* im besten Fall ein umgangssprachlicher Ausdruck für *homosexuell* und im schlimmsten ein homophobes Schimpfwort. Seit ein paar Jahren jedoch wird *queer* anders gebraucht – als Sammelbegriff für ein politisches Bündnis sexueller Randgruppen und zur Bezeichnung eines neuen theoretischen Konzepts, das sich aus den bereits etablierten Lesbischen und Schwulen Studien entwickelt hat (Jagose, 2001, S. 13).

Wie sich aus diesem Zitat erschließt, stammt die Begriffsbezeichnung *queer* besonders aus lesbischen und schwulen Kontexten. Ursprünglich als Schimpfwort angewendet, wurde *queer* zu einer Selbstbezeichnung und einer Kategorie, welche jegliche nicht-normativen Identitätskonzepte unter sich zusammenführt. Sowohl im politischen und aktivistischen Kontext, als auch in theoretischen Auseinandersetzungen stehen die Kategorien Sex, Gender und Begehren im Zentrum (Perko, 2005, S. 7). Dabei bedeutet *queer* gleichwohl Weiterführung als auch Einschnitt mit lesbischen-feministischen Theorien und Aktivismus und der homosexuellen Befreiungsbewegungen allgemein (Jagose, 2001, S. 98). Aus diesem Grund gewann der Begriff sowohl im akademischen als auch politischen Diskurs an Popularität.

Dabei gibt es über die genaue Definition in poststrukturalistischer Manier (siehe Absatz 2.2.1.) keinen Konsens. Ganz im Gegenteil – die Unbestimmtheit des Begriffs ist eins seiner zentralen Merkmale (Jagose, 2001, S. 14-15). In Anlehnung an die Denktradition des Poststrukturalismus wird Identität als provisorisch, als kontingent und mannigfaltig verstanden. Durch poststrukturalistische und dekonstruktivistische Ansätze wurden die Vorstellung von Identität, Sexualität und

Begehren dynamisiert (Tuider, Müller, Timmermanns, Bruns-Bachmann & Koppermann, 2012, S. 16). Aus einer poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Perspektive wird Geschlechtsidentität nicht als klar, festgeschrieben oder eindeutig gesehen. Vielmehr wird diese fluide und situiert, also kontextbezogen, gedacht – wie bereits in den vorangegangenen Absätzen theoretisch eingeführt wurde.

Poststrukturalistisch-dekonstruktivistischer Theorie wird oft vorgeworfen, dass sie sich nicht in *die Praxis* übertragen lässt (Fritzsche et al., 2001, S. 9). Die Queer-Theory knüpft an diesen Umstand an. In Anlehnung an poststrukturalistisch-dekonstruktivistische Theorie, inspiriert von den Arbeiten Butlers (siehe Absatz 2.2.3. & 2.2.4.), versucht sie Brüche zwischen dem anatomischen Geschlecht (sex), der Geschlechtsidentität (*gender*) und dem Begehren aufzuzeigen.

Geschlechtliche und sexuelle Identität werden als performativ [...], Frau-sein oder Mann-sein als permanente Aufführung begriffen, deren Inszenierungen prinzipiell in vielfältigen Zwischenstufen möglich sind. Jedes Beharren auf eine feste Identität erscheint dieser Perspektive folgend als Verwerfung von Vielfältigkeiten zu Gunsten einer Norm (Hartmann 2002, S. 89).

Dabei eröffnet die Kategorie queer besonders für politische Kämpfe die Möglichkeit, nicht auf begrenzte Identitätskategorien zurückgreifen zu müssen, sondern einen breiteren Repräsentationsterminus zu haben.

Sabine Hark betont in ihren Arbeiten zusätzlich die maßgebliche theoretische Errungenschaft der Queer Theory: die Zwei-Geschlechter-Ordnung und Heterosexualität können analytisch als die Subjekte konstituierenden Machtregime analysiert und in den Blick genommen werden. Sowohl der Zwei-Geschlechter-Ordnung als auch der Heterosexualität geht keine Naturhaftigkeit voraus, sondern sie sind hegemoniale regulierende Systeme (2010, S. 110). Als Ausdruck von Macht werden nach diesen Prinzipien nicht nur Begehrensformen, Beziehungsmuster und Subjekte organisiert, sondern auch Institutionen, Politik, kulturelle Praktiken. Somit entzieht queere Theorie der Sexualität das Private: sie ist eine Rubrik politischer und gesellschaftlicher Strukturierung, die manche Menschen im Zentrum, andere im Außerhalb einordnet und sie in bestimmte Relationen zueinander setzt, die den Zugriff auf Privilegien erleichtern oder erschweren (Hark, 2010, S. 112).

Die Queer Theory auf dieser theoretischen Ebene betrachtet hilft dementsprechend dabei zu untersuchen, wie gerade die Heterosexualität als die bestimmende Norm - als *Heteronormativität* - grundlegend in die Gesellschaft eingelassen ist und damit Einfluss auf Subjekte hat, welche in dieser aufwachsen und leben (Hark, 2010, S. 112).

Das Konzept der Heteronormativität stellt die strukturelle Ebene in den Vordergrund und bildet damit ein grundlegendes Modell, um Machtverstrickungen verstehbar zu machen. Es wird auch im pädagogischen Bereich rezipiert und ist für die Sexuelle Bildung relevant, da es eine Art Reflexionsfluchtpunkt darstellt: eigene Verstrickungen innerhalb pädagogischen Arbeitens in machtvollen Zusammenhängen können analysiert und reflektiert werden. Somit wendet sich der letzte Abschnitt diesem Modell zu.

2.2.7. Heteronormativität

Das Analysemodell *Heteronormativität* ist, wie bereits angedeutet, eine zentrale Errungenschaft der Queer Theory (Wagenknecht, 2007, S. 18). Es hilft dabei, Machtverstrickungen greifbarer und analysierbarer zu machen und in diesem Zuge auch zu kritisieren. Besonders betrachtet werden, wie im Absatz vorher bereits eingeführt, die Achsen Sexualität und Geschlecht. Heteronormativität fasst die Heterosexualität als ein wesentliches Machtverhältnis, welches die Gesellschaft implizit und explizit strukturiert. Heterosexualität wird als die natürliche und normale Sexualität verstanden, während andere sexuelle Orientierungen als Abweichungen gelten (Hark, 2010, S. 112). Ihre Prominenz und Allgegenwärtigkeit führt dazu, dass Subjekte sich selbst nur innerhalb ihres Systems verstehen oder als *außerhalb* verorten können. Auch die Diskurse und Wissensproduktion sind von ihr durchdrungen (Wagenknecht, 2007, S. 17).

Durch das Heteronormativitätskonzept wird sichtbar, wie Heterosexualität in alle Institutionen, in Beziehungen, in Körper, in Familien eingewoben ist und als ein natürlicher Fakt ohne Geschichte erscheint. Im Sinne des poststrukturalistischen Denkansatzes kann Heterosexualität als grundlegende Konstituierungskategorie von Subjekten und der Gesellschaft analysiert werden (Wagenknecht, 2007, S. 17).

Kombiniert wird die Norm der Heterosexualität mit einem Verständnis von zwei Geschlechtern, welche sich gegenseitig ausschließen und voneinander abgrenzbar sind. Diese beiden Normen zeichnen sich durch Naturalisierungen und Privilegierungen aus und schaffen Hierarchisierungen und Ausschlüsse in allen gesellschaftlichen und privaten Bereichen (Hartmann & Klesse, 2007, S. 9).

Besonders bereichert wird das Heteronormativitätskonzept durch den Begriff der *Heterosexuellen Matrix* von Judith Butler (2020): sie bezeichnet den gesellschaftlich konstituierten Zusammenhang und die Bezogenheit von biologischem Geschlecht (*sex*), sozialem Geschlecht (*gender*) und Begehren (*desire*) aufeinander. Mithilfe dieses Analyseinstruments zeigt Butler, dass eine Matrix besteht, innerhalb derer Personen dazu aufgefordert sind, sich eindeutig *lesbar* anhand geltender gesellschaftlicher Normen zu positionieren. Vom biologischen Geschlecht (ausschließlich *männlich oder weiblich*) wird auf das soziale Geschlecht (*Mann und Frau*) rückgeschlossen und dieses in Relation zum Begehren (heterosexuell aufeinander bezogen) gesetzt.

Konkret bedeutet das also: die strukturellen Gegebenheiten sehen vor, dass eine Person mit einem *weiblichen* Körper (*sex*) sich so verhält, wie es die Gesellschaft als *weiblich* versteht (*gender*) und dabei das *andere* Geschlecht (*Männer*) begehrt. Individuen, welche nicht in diese Matrix passen oder passen wollen, wird das Sein maßgeblich erschwert. Mit dieser Analyse macht Butler deutlich, dass es sich bei der als *normal* angesehenen Heterosexualität nicht nur um eine Präferenz oder eine Praxis handelt, sondern dass sie eine Macht ist, die strukturell wirkt und konstituiert.

Wie schon angedeutet, lässt sich das Konzept der Heteronormativität als Analysemodell auch in der Pädagogik finden, die geschlechts- und diskriminierungssensibel ausgerichtet ist (bspw. Busche, Hartmann, Nettke & Streib-Barzic, 2018). Für die Sexuelle Bildung stellt es eine Bereicherung dar, da es eine Analysemöglichkeit schafft, um im pädagogischen Handeln dann zwar auf Ungleichheiten, Verstrickungen und Unterdrückungen aufmerksam zu machen, jedoch gleichzeitig eine Wahlmöglichkeit ohne Abwertung verschiedenster Optionen aufzuzeigen. Wie sich dieses und die weiteren theoretischen Modelle jedoch auf die Pädagogik *anwenden* lassen, beziehungsweise wo sie sich wiederfinden, soll im nächsten Kapitel erörtert werden.

Zwischenbemerkung

Theoretische Einsichten stellen meines Erachtens eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung und Weiterentwicklung dar, welche abseits von dem dualistischen *Theorie-Praxis* Prinzip betrachtet werden sollte. Laut dem Verständnis von bell hooks (1994), welchem ich mich anschließen möchte, stellt sogenannte *Theorie* in der oder für die Pädagogik kein festes *Rezept* oder ähnliches dar, welches sich dann auf eine *Praxis* anwenden ließe. Stattdessen lässt es sich eher im einem wechselseitigen Theorie-Praxis-Verständnis denken. Durch das Reflektieren anhand theoretischer Einsichten und Konzepte werden Grundhaltungen und Positionen hinterfragt und geformt, welche das Subjekt an sich ausmachen. Somit wird selbstverständlicherweise das Tun beeinflusst: Theorie als *selbstformende Praxis*, nicht als für die Praxis anwendbar.

Mit dieser Perspektive soll sich also der Pädagogik im Allgemeinen und der Sexuellen Bildung im Spezifischen zugewendet werden, um die hier erarbeiteten Theorieerkenntnisse dort auszumachen, zu suchen oder zu verorten.

2.3. Bedeutung poststrukturalistisch-dekonstruktiver Konzepte für die Sexuelle Bildung

In der anschließenden inhaltlichen Darlegung werden die beiden vorhergegangenen Abschnitte zusammengeführt und zusammengedacht.

Wie zu Beginn des Kapitels angedeutet, werden dabei die Ansätze und Implikationen poststrukturalistisch-dekonstruktiven Denkens im Bereich der Publikationen, Veröffentlichungen und Konzepten in und um die Sexuelle Bildung beleuchtet. Es soll dargestellt werden, wie poststrukturalistische und dekonstruktive Einsichten den Bereich der Pädagogik inspiriert haben, aus welchem die Sexuelle Bildung schöpft, beziehungsweise welchem sie selbst angehört.

Dabei wird in einem ersten Schritt in Erinnerung gerufen, wie sich die Anfänge der emanzipatorischen Sexualpädagogik gestaltet haben, nämlich unter anderem durch feministische Pädagog_innen in der Mädchen_arbeit oder auch Sexualpädagog_innen, die in der feministischen Mädchen_arbeit arbeiteten (Bültmann, 2004, S. 10-11). Der Fragestellung, inwiefern sich Mädchen_arbeit (und auch Jungen_arbeit) dekonstruieren lässt, sind bereits einige Arbeiten nachgegangen (z.B. Plößler, 2005; Busche, Maikowski, Pohlkamp & Wesemüller, 2010 & Kauffenstein & Vollmer-Schubert, 2014), weswegen diese hier nicht weiter aufgenommen werden soll – auch nicht mit dem Schwerpunkt der Sexuellen Bildung. Stattdessen ist die Bearbeitung der Idee der Sexuellen Bildung als Mädchen_arbeit und Jungen_arbeit nur eine Haltestelle auf dem Weg der Entwicklung hinzu den Theorieentdeckungen, die mit dieser Arbeit gemacht werden wollen. Denn diese Entwicklungen sind teilweise eng verbunden, teilweise widersprüchlicher als im ersten Moment erkennbar.

Bildung, und damit auch Sexuelle Bildung, steht in progressiv ausgerichteten Fachdiskursen für Kritik und Befreiung von Fremdbestimmung, für Verantwortung für sich und andere. Jutta Hartmann schreibt, dass es „Selbstbestimmung und Emanzipation [sind], die in der Tradition moderner Pädagogik einen zentralen Stellenwert einnehmen und zu den klassischen Leitmotiven von Bildungstheorien geworden sind“ (2015, S. 45). Kritische Pädagogik, welche einen Bezugspunkt für die Sexuelle Bildung darstellt, widmete sich lange der Frage, „wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse über Bildung auf Subjekte wirken und daran teilhaben, diese in ein hierarchisches Verhältnis zueinander zu setzen bzw. sie darin zu halten“

(IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2014, S. 2). Das entspricht einer Kritikebene, die besonders das in Differenz Gedachte in den Fokus stellt: Machtverhältnisse zwischen Mann und Frau, zwischen Hetero- und Homosexualität.

Nun bringen poststrukturalistische Ansätze eine ganz neue Betrachtungsweise in diesen Diskurs mit ein: das Subjekt wird im Verständnis von Judith Butler oder Michel Foucault nicht als souverän gedacht (siehe Absatz 2.2.3 & 2.2.4.). Dem Subjekt ist es hier nicht oder sicherlich nicht vollständig möglich, durch Bildungsziele wie Kritik, Emanzipation oder Selbstbestimmung gesellschaftliche Verhältnisse zu überwinden, da es in dieser Auffassung selbst von machtvollen Diskursen konstituiert ist und deswegen niemals außerhalb von Macht stehen kann. Mit einem solchen Ansatz wird Bildung allgemein, und auch die hier im Fokus stehende Sexuelle Bildung, herausgefordert. Im Folgenden soll also darauf eingegangen werden, wie sich unterschiedliche (sexual)pädagogische Herangehensweisen diesen Herausforderungen stellen.

2.3.1. Sexuelle Bildung als Mädchenarbeit und Jungenarbeit?

Wie bereits erwähnt, finden sich die Anfänge der emanzipatorischen Sexuellen Bildung in den 1960er Jahren, angestoßen durch die sogenannte Studentenbewegung (in welcher auch Frauen und andere Geschlechter bedeutende Rollen spielten). Sowohl die Studierenden als auch Schülerinnen und Schüler engagierten sich für sexuelle Aufklärung und für sexuelle Selbstbestimmung. Dabei entlehnte die Sexuelle Bildung ihre wissenschaftliche Grundprämissen besonders von der zeitgleich entstandenen Kritischen Erziehungswissenschaft (Sielert, 2004, S. 37). Die Kritische Erziehungswissenschaft speist sich aus den Auseinandersetzungen und Erkenntnissen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die mit der Gründung des *Instituts für Sozialforschung* in Frankfurt am Main vor dem 2. Weltkrieg (1923) entsteht und im Folgenden besonders die Nachkriegszeit und ihre Theorieentwicklungen -und damit auch die politischen und aktivistischen Auseinandersetzungen innerhalb der Studenten_bewegung- prägt. Als zentrale Elemente der Kritischen Theorie bezeichnen Jürgen Raithel und Kolleg_innen in ihrer *Einführung Pädagogik* Gesellschaftskritik, Veränderung (als Aufgabe der Wissenschaft) mit dem Ziel der Emanzipation (2009, S. 187). Diese Ideale, gerade

die Gesellschafts- beziehungsweise Herrschaftskritik und die Emanzipation, finden sich in der Studenten_bewegung und den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik wieder. Bildung wird in der Folge definiert als eine Möglichkeit, Herrschaftsverhältnisse aufdecken und analysieren zu können und „Pädagogik als eine[m][n] möglichen Ort für individuelle wie gesellschaftliche Emanzipation aus unrechten Verhältnissen“ (Hartmann, 2013, S. 259). Dabei findet Sexualpädagogik vor allem innerhalb der Mädchenarbeit statt oder in Deutschland durch Sexualberatungsstellen wie pro familia, die selbst auch bis in die 1990er Jahren vor allem geschlechtsspezifisch, also in Mädchen- und Jungengruppen, arbeiten (und es durchaus immer noch tun) (BZgA, 1996, o. S.). Dabei betont pro familia beispielsweise, dass „Entwicklungsaufgaben in Bezug auf Körpergefühl, Partnerschaft und Sexualität [werden] geschlechtsspezifisch unterschiedlich erlebt“ (pro familia Landes-Verband Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 8) werden. In der Folge postuliert pro familia:

Es braucht den Austausch in den Geschlechtergruppen [dazu], um sich gegenseitig zu unterstützen und im geschützten Raum zu hinterfragen. Unsere langjährige Erfahrung zeigt, dass Mädchen- und Jungengruppen unterschiedliche Atmosphären und Themenwünsche haben (S. 8).

Besonders die sexualpädagogische Arbeit mit Mädchen ist geprägt durch eine emanzipatorische Grundhaltung, da sie häufig an die feministische Mädchen_arbeit angelehnt ist und damit feministische Prämissen verfolgt. Durch diesen geschlechtsspezifischen Ansatz, mit der Vermittlung der sexuellen Rechte von Mädchen und Frauen und einer Unterstützung im Selbstfindungsprozess besteht besonders das Ziel, selbstbestimmtes Handeln der Mädchen und Frauen zu ermöglichen oder zu unterstützen. Dabei bezieht sich die (sexualpädagogische) Mädchenarbeit besonders auf die Positionen der *Neuen Deutschen Frauenbewegung*, in welcher sie auch ihre Wurzeln hat. Während Mädchen und Frauen zu Beginn vor allem als Opfer einer patriarchalen Ordnung betrachtet wurden, mit dem Fokus auf Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen, entwickelte sich die sexualpädagogische Mädchenarbeit in den 90er Jahren eher in die Richtung der lustvollen Entdeckung weiblicher Sexualität und Selbstbehauptung, ohne jedoch die nach wie vor real existierenden Benachteiligungen auszublenden (Bültmann, 2004, S. 9-11). Mit dem Wissen um Geschlechtszuschreibungen und

der Geschlechterungleichheit zugunsten von Männern im Hinterkopf, wird mit dem Ansatz sexualpädagogischer Mädchenarbeit der Zielgruppe der Mädchen ein sicherer Rahmen geboten, um sich mit ihren Erwartungen, Ängsten, Gedanken und Gefühlen auseinanderzusetzen und sie in ihrem (individuellen) Weg zu bestärken. Zugrunde liegt die Erkenntnis, dass die Gruppe der Mädchen in sich nicht homogen ist, sondern individuelle Voraussetzungen, Lebenswelten, Versicherungen, Stärken und Orientierungen vorhanden sind (pro familia LV NRW, 2014, S. 9-11).

Dieses Verständnis bietet auch die Grundlage für sexualpädagogische Jungenarbeit. Auch Jungen können nicht als homogene Gruppe verstanden, sondern müssen differenziert betrachtet werden, denn je nach sozialem Milieu, kultureller Herkunft, Erfahrungen mit Diskriminierungen und Ungleichheiten etc. werden andere Varianten von Geschlecht beziehungsweise Männlichkeit gelebt. Mit dem Ansatz der sexualpädagogischen Jungenarbeit wird die These vertreten, dass auch Männlichkeit trotz aller Vielfältigkeit „nicht zufällig oder völlig frei gestaltbar“ (pro familia LV NRW, 2014, S. 11) ist. Damit bezieht auch diese sich in ihrem Konzept auf herrschafts- und ungleichheitssensible Perspektiven wie zu Beginn durch den Verweis auf Kritische Ansätze eingeführt. In der sexualpädagogischen Jungenarbeit wird die (feministische) Position stark gemacht, dass Jungen (wie auch allen anderen Geschlechtern) Begrenzungen gesetzt werden müssen, „wenn sie die körperliche und sexuelle Selbstbestimmung bei anderen missachten“ (pro familia LV NRW, 2014, S. 12). Gleichzeitig wird das Ziel verfolgt, den Leistungsdruck, welcher das Ideal von Männlichkeit beinhaltet, wie immer stark zu sein, (sexuell) souverän, den Ton angehend und selbstsicher, zu dekonstruieren. Eine Vorgehensweise dieses Konzepts ist daher, durch einen männlichen Pädagogen die Erfahrung zu machen, dass dieser seine Auseinandersetzungen mit Männlichkeit, ihren Anforderungen und seine Lebenserfahrung vorbildhaft zur Verfügung stellt, um eine darauf aufbauende Auseinandersetzung von Jungen um die Bedürfnisse und Unsicherheiten freizulegen, die vielleicht hinter der Zurschaustellung überhöhter Männlichkeit steht. Für viele Jungen ist das männliche Idealbild von „heterosexuellem Dampfhammer-Sex“ (pro familia LV NRW, 2014, S. 13) durch Pornografie usw. allgegenwärtig, während der Raum für eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, um „entspannt, genuss- und liebevoll mit sich selbst und anderen Sexualität zu leben“ (pro familia LV NRW, 2014, S. 13) fehlt.

Gleichzeitig wird sowohl in der Sexuellen Bildung als auch in der Pädagogik und den Nachbardisziplinen, in Wissenschaft und Praxis immer mehr die Vielfalt eben innerhalb eines Geschlechts als auch zueinander betont. Das Frauengesundheitszentrum Graz, welches Frauen und Mädchen zur Zielgruppe hat, schreibt:

Frauen sind eine vielfältige Gruppe. [...] Frau und Mann sind nicht zwei entgegengesetzte, einander ausschließende Kategorien. Es gibt eine Vielfalt von Gender- und Geschlechtsidentitäten und auch das biologische Geschlecht muss eher als Kontinuum gesehen werden. Jeder Mensch hat weibliche und männliche Anteile (2021, o. S.).

Auch pro familia betont erneut, dass ihre Arbeit sich einerseits darauf ausrichtet, „die identitätspraktische und -politische Bedeutung des Ordners, Denkens und Fühlens in der Geschlechterdualität von Mann und Frau“ (pro familia Bundesverband, 1018, S. 17) anzuerkennen und diese aufzunehmen, und andererseits die Trennung und Gegenüberstellung von Mann und Frau flexibel zu verstehen und „in Richtung multipler Geschlechtsidentitäten zu erweitern“ (pro familia BV, 1018, S. 17).

Dieser Flexibilisierung und Erweiterung wollen wir uns im nächsten Abschnitt zuwenden. Hierfür soll das Konzept der Dekonstruktiven Pädagogik betrachtet werden, welches sich aus der bereits eingeführten theoretischen poststrukturalistisch-dekonstruktiven Denkbewegung ableitet.

2.3.2. Dekonstruktive (Sexual)Pädagogik

Dieser Abschnitt wird der Suche danach gewidmet, wo und wie sich dekonstruktive Ideen in eine praktische Anwendung innerhalb des pädagogischen Bereichs übersetzen lassen. Wie bereits in der theoretischen Einbettung deutlich wurde, handelt es sich bei der Dekonstruktion um ein Konzept, welches ontologisch und epistemologisch innerhalb des Poststrukturalismus verankert ist. Ebenfalls herausgestellt wurde, dass dieser Zugang mit vielen Annahmen des modernen Denkens bricht und es teilweise schwierig scheint, so etwas wie *praktische* Konsequenzen daraus zu ziehen. Dennoch haben poststrukturalistische Debatten

auch die Pädagogik erreicht und wurden hinsichtlich ihrer *Anwendbarkeit* und ihrer Bedeutung für dieses Feld untersucht (bsw. Tervooren, Hartmann, Fritzsche & Schmidt, 2001).

Zum einen hinterfragen dekonstruktiv-poststrukturalistische Positionen einen elementaren Fixpunkt als Grundaufgabe in der Pädagogik: ihre Zielgruppe, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, in der Herausbildung, Veränderung, Suche oder Akzeptanz der eigenen Identität zu unterstützen. Poststrukturalistische Analysen zeigen jedoch eine Definition von Identität, die sich so nicht fassen lässt: denn sie ist in sich grundsätzlich unabgeschlossen, prozesshaft, wandelbar. Das Subjekt wird immer wieder neu konstituiert: durch diskursive und nicht-diskursive Praktiken (siehe Abschnitte 2.2.3. & 2.2.4.) und kann folglich nie abschließend *gebildet* oder *gefunden* werden (Fritzsche et al., 2001, S. 10).

Gerade die Kritische Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, auf welche im vorherigen Absatz Bezug genommen wurde, da sie in einem engen Zusammenhang mit Sexueller Bildung steht, betont die gesellschaftspolitische Dimension von Bildung, die über das Individuum hinausgeht. Ziele des Bildungsprozesses sind besonders gesellschaftliche und individuelle Emanzipation aus ungerechten Verhältnissen (Hartmann, 2001, S. 65). Mit der Vorstellung eines dezentrierten Subjektes, dessen Autonomie, wie Hans-Christoph Koller schreibt: „als Resultat unterschiedlicher Formen von Fremdbestimmung entlarvt wird und dessen Einheit sich in eine heterogene Vielfalt von Sprachspielen auflöst“ (2001, S. 42), rückt ein solches pädagogisches Ziel scheinbar in weite Ferne. Hier schließen Vertreter_innen Dekonstruktiver Pädagogik wie Jutta Hartmann an und betonen, dass das Aufnehmen poststrukturalistischer Kritik nicht bedeutet, eine neue Form poststrukturalistisch-dekonstruktiver Pädagogik zu gründen, die sich ontologisch und epistemologisch radikal abgrenzt und diese in ein *Entgegen* zu Kritischer Pädagogik zu stellen, sondern eine dualistische Sicht zu verlassen und zu beachten, wo beide Strömungen in Überschneidungen gedacht werden können. Wie in Absatz 2.2.2. über die Dekonstruktion nach Derrida deutlich wurde, geht es nicht darum, „die binären Gegensätze der Metaphysik einfach nur zu neutralisieren, wie auch, sich einfach in dem geschlossenen Feld dieser Gegensätze anzusiedeln und sie somit zu bestätigen“ (Derrida, 1972, S. 87), sondern darum, eine Verschiebung anzustreben. In der Dekonstruktiven Pädagogik bedeutet das,

besonders jene Subjektvorstellungen, die sich durch dichotome Kategorien auszeichnen, zu überkommen und nicht wieder in ein „Identitätsdenken [...] als Einheitsdenken“ (Tinkhauser, 2009, S. 61) zu verfallen. Dafür werden eben diese Einordnungskategorien (hetero/homo, männlich/weiblich etc.) besonders unter die Lupe genommen und „eine Analyse und Veränderung der Faktoren, Verhältnisse, Sprechakte und Handlungen dieser Kategorien vorgenommen“ (IMST - Gender_Diversitäten Netzwerk, 2014, S. 2).

Zum anderen und hieran anschließend, wird eine weitere Irritation darin vorgenommen, wie das pädagogische Feld (bisher) systematisiert ist: beispielsweise durch die im letzten Abschnitt eingeführte Differenz zwischen Mädchen_arbeit und Jungen_arbeit. Wie soll sich durch das Verständnis einer unabgeschlossenen, fluiden Identität eine trennscharfe Kategorie wie die in *Mädchen* oder *Jungen* ergeben? Nicht nur dieser Aspekt des Identitätsverständnisses entlarvt eine Trennung als sinnfrei: das poststrukturalistische Verständnis von Geschlecht (Absatz 2.2.3.) entbehrt einer biologischen Grundlage, also einem natürlichen, biologischen *So-Sein* von Geschlecht. Geschlecht wird stattdessen immer als diskursiv hergestellt verstanden - sowohl auf biologischer als auch auf sozialer Ebene (Butler, 1990). Somit ist auch ein möglicherweise *biologisches* Argument für eine Trennung in Jungen und Mädchen hinfällig.

Hier wird sichtbar, welche Herausforderungen die Übertragung poststrukturalistisch-dekonstruktiver Ideen auf das Handlungsfeld der Pädagogik, und damit auch der Sexuellen Bildung, stellt. Denn Kategorien strukturieren und systematisieren unsere Gedanken, unsere Umgebung, die Welt und helfen uns auch dabei, diese einzuordnen. Die Dekonstruktive Pädagogik versucht jedoch, Differenzen nicht nur zwischen verschiedenen Gruppen beziehungsweise Kategorien zu sehen - also zwischen *be_hindert* und *nicht-be_hindert*, zwischen weiblich und männlich, zwischen hetero und homo etc.. Stattdessen hat die Dekonstruktive Pädagogik zum Inhalt, Differenzen *innerhalb* einer Kategorie hervorzuheben und damit eine strikte Trennung *zwischen* den Kategorien immer mehr auszuhebeln beziehungsweise überflüssig zu machen. Gleichzeitig sollen die Verbindungen zwischen den Kategorien in den Fokus gerückt werden, um ebenfalls zu der Überwindung dieser beizutragen (Fritzsche et al., 2001, S. 10).

Die Hauptidee der Dekonstruktiven Pädagogik lässt sich demnach wie folgt zusammenfassen: die Perspektive der Dekonstruktion verhilft dabei, bisher *fixe* oder *natürliche* Kategorien, Differenzen und Ausschlüsse kritisch zu hinterfragen, zu kritisieren und idealerweise zu einer Verschiebung oder Auflösung dieser hinzuwirken. Bisherige gedachte Oppositionen werden sichtbar gemacht und mit einer Dynamik versehen, die den Raum *dazwischen* zur Geltung bringt (Plößler, 2005, S. 76-77). Auf die Sexuelle Bildung bezogen bedeutet das, beispielsweise das Vorhandensein von anderen Geschlechtern als Mann und Frau anzuerkennen und zu thematisieren oder den Dualismus zwischen hetero- und homosexuell aufzubrechen, indem alle weiteren Formen von Liebe und Sexualität und deren Fluidität mit einbezogen werden.

Wie und ob das in der Praxis der Sexuellen Bildung gelingen kann, wird in den Interviews dieser Arbeit thematisiert und in Kapitel 6 ausführlich diskutiert.

2.3.3. Heteronormativitätskritische Pädagogik

Im vorangegangenen Abschnitt 2.2.6. wurde bereits auf theoretischer Ebene das Konzept der Heteronormativität eingeführt. In diesem Absatz soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung dieses für die Pädagogik und in Weiterführung für die Sexuelle Bildung hat. Folgend soll mit der *Sexualpädagogik der Vielfalt* gezeigt werden, wie Vielfalt sich in der konkreten (sexual)pädagogischen Arbeit denken und anwenden lässt. Die Heteronormativitätskritische Pädagogik wird vorangestellt, um zuerst die Metaebene zu beleuchten. Sie hat die Machtstrukturen, Normen und strukturelle Voraussetzungen im Blick, die aus Sicht poststrukturalistischer Ansätze in der pädagogischen Arbeit mitreflektiert werden müssen (Hartmann, 2020, S. 140).

Wie bereits eingeführt, bezeichnet Heteronormativität die als natürlich angenommene Heterosexualität in Kombination mit der Zweigeschlechtlichkeit als zentrales Machtverhältnis (Hartmann & Klesse, 2007, S. 9).

Das Konzept Heteronormativität steht [...] für eine machtkritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen (Hartmann, 2018, S. 13).

Heteronormativitätskritische Pädagogik nimmt dieses Machtverhältnis in den Blick und fragt nach der Konsequenz und der Auswirkung für das pädagogische Arbeiten. Im Mittelpunkt steht dabei „das eigene Verstricktsein in heteronormative Diskurse zu reflektieren“ (Hartmann, 2020, S. 140). Dabei herrscht das Bewusstsein, dass dieses Eingebundensein in heteronormative Mechanismen nicht durch einmaliges Anerkennen überwunden werden kann. Stattdessen ist Heteronormativitätskritische Pädagogik daran interessiert „die eigene Arbeit hinsichtlich unbemerkter Mechanismen zu reflektieren, mittels derer heteronormative Strukturen häufig entgegen besserer Absicht reproduziert werden“ (Hartmann, 2020, S. 140). Jutta Hartmann sieht als entscheidendes Instrument dieses pädagogischen Konzeptes, die Machtmechanismen in der Arbeit zu thematisieren: eigenes Involviertsein in die Verhältnisse, eigenes Reproduzieren der Normen etc. und in anhaltender Selbstreflexion zu versuchen, eingespielte Funktionsmechanismen zu thematisieren und zu überwinden oder zu minimieren. Denn wie bereits durch Butler und Foucault eingeführt, gibt es aus poststrukturalistischer Perspektive kein Außerhalb der Machtverhältnisse, da die Macht alle Subjekte durchzieht beziehungsweise konstituiert (siehe Abschnitt 2.2.3. & 2.2.4.).

Hartmann zeigt des Weiteren auf, dass der (heteronormativitäts-)kritischen Analyse auch bei der Auswahl von Konzepten nicht weniger Beachtung geschenkt werden sollte: was wird beispielsweise unter dem in der Sexuellen Bildung relevanten Schlagwort *geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* subsumiert? Wenn dort nur Lebensformen vorgestellt werden, welche nicht der Norm entsprechen, reproduziert sich in unauffälliger Weise das Prinzip von Normalität und Abweichung. Stattdessen können unter diesem Gesichtspunkt auch hetero- und cisgeschlechtliche Lebensweisen explizit benannt werden, um ihren privilegierten Status aufzubrechen. Zudem sorgt ein Aufruf von Vielfalt allein noch nicht für einen per se heteronormativitätskritischen Ansatz. Denn wie bereits beschrieben, könnte so ein Aufzeigen auch Normvorstellungen stärker reproduzieren als sie in Frage zu stellen (Hartmann, 2020, S. 141-143). Heteronormativitätskritische Pädagogik bedeutet, nicht nur individuelle Lebensentwürfe vorzustellen und Fragen des vielfältigen sozialen Miteinanders zu stellen, „sondern“, wie Hartmann schreibt, „ganz wesentlich auch [um] das Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge“ (2020, S. 144) zu thematisieren.

Da gerade Sexualität und Geschlecht elementare Bearbeitungsgegenstände Sexueller Bildung darstellen, gilt es besonders unter heteronormativitätskritischer Perspektive sensibel zu sein und Reflexionen über eigene Positionen und Annahmen, aber auch Methoden und didaktische Herangehensweisen vorzunehmen. Ein heteronormativitätskritischer Ansatz in der Sexuellen Bildung benötigt also sowohl ein Benennen und Problematisieren von Machtverhältnissen im Kontext von Geschlecht und Sexualität, als auch eine gleichberechtigte und wertschätzende Aufdeckung von Vielfalt. Im Zentrum steht der Versuch, Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken und damit ein additives Prinzip zu überwinden, welches immer wieder eine Struktur von Normalität und Nicht-Normalität herstellt. Als Teil der gesamten Vielfalt wie alle anderen, jedoch gleichzeitig in ihrer eigenen Vielfältigkeit einzigartig, geht es um eine Diskursverschiebung weg von Norm und Normalität hin zu Besonderem und Vielfältigem.

Dieses eher theoretische Ideal stellt jedoch die konkrete pädagogische Arbeit, jedoch auch insbesondere die Sexuelle Bildung, vor ein Dilemma: wie sollen Kategorien wie beispielsweise Mann und Frau überwunden werden, wenn sie gleichzeitig ein relevantes Differenzsystem in der Gesellschaft darstellen? Geschlecht stellt eine reale Existenzkategorie dar und strukturiert unser Leben von Beginn an. Jegliche heteronormativitätskritischen und dekonstruktiven Ansätze stehen vor der Herausforderung, dass sie die Kategorie, die sie kritisieren oder dekonstruieren und damit überwinden möchten, für diesen Zweck erstmal selbst aufrufen müssen (Jannik & Witz, 2020, S. 154 ff.).

Eine dekonstruktive Praxis bewegt sich im paradoxen Raum, zunächst aufzurufen, was sie verschieben will (Hartmann, 2018, S. 48).

Auch ein heteronormativitätskritischer Zugang, der Machtverhältnisse und Strukturen im Blick behält, kann nicht jenseits kultureller und gesellschaftlicher Identitätsvorstellungen, die geschlechtlich und sexuell arrangiert sind, agieren. Jedoch kann versucht werden, diese nicht unbedingt zu bestätigen. Heteronormativitätskritische Analyse hilft dabei, solche Mechanismen durch (Selbst)Reflexion zu erkennen (Hartmann, 2018, S. 48).

2.3.4. (Sexual)Pädagogik der Vielfalt

Wie im letzten Abschnitt eingeleitet, betrachtet ein heteronormativitätskritischer Zugang die Machtverhältnisse und Strukturen, die auch das eigene pädagogische Arbeiten und die Verhältnisse in und unter denen gearbeitet wird, durchziehen, auf einer Metaebene. Angewendet auf das konkrete Arbeitsfeld der Sexuellen Bildung sticht besonders der Ansatz der *sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt* hervor. Eine Sexualpädagogik der Vielfalt versucht nach dem Leitsatz „Vielfalt von der Vielfalt [aus] zu denken“ (Hartmann, 2002 zit. nach Tuider et al., 2012, S. 18).

Die Begriffe sexuelle und geschlechtliche Vielfalt beschreiben zum einen die real gelebten, vieldimensionalen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen und kennzeichnen diese zum anderen als zu respektierende und anzuerkennende Ausdrucksformen einer jeden einzelnen Person in Selbstbestimmung. Für eine Sexualpädagogik der Vielfalt sind beide Aspekte grundlegend und es soll Raum geschaffen werden, um zu reflektieren, sich auseinanderzusetzen, anzuerkennen und neu zu entdecken – von Sexualität und Geschlechtsidentität und allen ihren Möglichkeiten hinzu Liebe, Beziehung und Sexualpraktiken, die in verschiedenen Facetten gelebt werden können (pro familia Bundesverband, 2018, S. 6).

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, bedeutet dies unter anderem, verschiedene Formen von Sexualität nicht additiv zu *normaler* Heterosexualität hinzuzufügen, sondern sie gleichwertig und neben anderen möglichen Sexualitäten zu benennen. Denn Jugendliche und Kinder werden trotz aller Vervielfältigungen in der Gesellschaft heteronormativ geprägt. Studien zeigen jedoch, dass bei den meisten Gruppen, mit denen im Rahmen sexualpädagogischer Interventionen gearbeitet wird, sei es in der Schule oder im Rahmen der freien Jugendarbeit, anzunehmen ist, dass mindestens eine Person nicht dieser Norm entspricht (Krell & Oldemeier, 2015, S. 15). Der Versuch einer Sexualpädagogik der Vielfalt ist es, die bestehende Vielfalt an gelebten geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu spiegeln und dabei jegliche *queeren* Lebensformen genauso selbstverständlich aufzugreifen wie Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität. Jedoch braucht es für dieses Unterfangen den oben beschriebenen heteronormativitätskritischen Ansatz als Reflexionspunkt: denn durch einfaches Ansprechen werden keine Machtverhältnisse überwunden (Klapeer, 2015, S. 25 ff.).

Ein Dilemma besteht darin, dass einerseits versucht werden möchte, Heranwachsenden (und auch Erwachsenen) im Rahmen einer Sexualpädagogik der Vielfalt das Verständnis zu vermitteln, dass Geschlecht eine konstruierte Kategorie ist und dabei mit einer Dekonstruktion die Möglichkeit einhergeht, individuelle und selbstbestimmte Entscheidungen in Bezug auf Wahl und Ausdruck von Geschlecht zu geben. Andererseits muss, um die Wirkmächtigkeit von geschlechtlichen Kategorien und ihre Allgegenwärtigkeit in gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzulösen, immer wieder auf die Missstände Bezug genommen werden, die diese Kategorien auslösen (Debus, 2012, S. 151). Somit wird durch eine wiederholte Aufrufung von den Kategorien *Mann* und *Frau* diese im Verständnis poststrukturalistischer Theorie (siehe Absatz 2.2.1. & 2.2.3. & 2.2.4.) auch immer wieder hergestellt und verfestigt.

Ein weiterer Aspekt einer (Sexual)Pädagogik der Vielfalt ist nach der Benennung der Kategorien Mann und Frau auch die Frage nach der genauen Benennung dieser Vielfalt: „brauchen wir *noch mehr* Labels“ (Debus & Laumann, 2018, S. 33)? Um über Vielfalt sprechen zu können, bedarf es einerseits (passender) Worte, besonders um das Spektrum zwischen *normal* und *abweichend* zu unterlaufen, zu hinterfragen, zu erweitern. Durch spezifische Kategorien und Bezeichnungen, auch für die sogenannte Norm wie cis-geschlechtlich, ist es möglich, gleichberechtigt über Lebensformen zu sprechen und damit auch Personen die Möglichkeit zu geben, eine passende (Selbst)Bezeichnung zu finden. Binäre Unterscheidungslogiken werden so kritisiert und verschoben und es wird sowohl gelebte Vielfalt abgebildet, als auch Inspiration zur weiterführenden Auseinandersetzung geschaffen. Labels schaffen gerade für heranwachsende Personen, die meistens die Zielgruppe Sexueller Bildung sind, Möglichkeiten, sich positiv zu identifizieren, in eine Community eingebunden zu werden, emotionale Bestärkung zu finden oder ihren Bedürfnissen klarer Ausdruck zu verleihen (Debus & Laumann, 2018, S. 34).

Andererseits lässt sich besonders durch eine poststrukturalistisch-dekonstruktive *Brille* gerade das Schaffen von neuen Differenzkategorien kritisch betrachten: anstatt zu einer Auflösung hinzuwirken, wird der Pool an Identitätskonstrukten einfach erweitert. Damit wird zwar ein mehr an Einschließungen durch neue

Identitätsbezeichnungen möglich, jedoch auch ein mehr an Ausschließungen geschaffen. Gleichzeitig wird einem poststrukturalistischen Identitätsverständnis, welches sich durch Inkonsistenz, Komplexität und Fluidität auszeichnet, nicht nähergekommen, indem wieder fixe Identitäten festgelegt werden (Debus & Laumann, 2018, S. 33).

Eine zusätzliche Herausforderung der Strategie einer Sexualpädagogik der Vielfalt ist es, dass es für Sexualpädagog_innen niemals möglich sein kann, in einem konkreten Arbeitssetting alle Aspekte sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit einzubeziehen. Denn von Teilnehmer_innen eines Workshops werden Fragen gestellt und diese können nicht mit *allem* gleichzeitig beantwortet werden: das würde entweder zu Kauderwelsch führen oder zu unendlichen Monologen. Somit bedeutet eine Sexualpädagogik der Vielfalt diese Vielfalt als Grundhaltung zu haben, bei der Auswahl von Methoden zu berücksichtigen, eine Ausrichtung an Antidiskriminierung und Inklusion verinnerlicht zu haben und facettenreich auf Fragen und Bedürfnisse einzugehen (Jannink & Witz, 2020, S. 164-165).

2.4. Eingrenzungen und Abgrenzungen

2.4.1. Forschungsstand

Dieses Kapitel abschließend soll der Forschungsstand dargelegt werden. Der Übertitel weist dafür die Richtung: besonders soll es dabei um Eingrenzungen und Abgrenzungen gehen, um den Themenbereich der Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung zu fassen.

Wenden wir uns den Abgrenzungen hinsichtlich Publikationen mit dem Schwerpunkt der Dekonstruktion zu. Besonders im Bereich der Mädchen_arbeit lassen sich sowohl (publizierte) Abschlussarbeiten (z.B. Vogler, 2016 & Mayerhofer, 2004) als auch andere Publikationen (z.B. Plößler, 2005; Busche, Maikowski, Pohlkamp & Wesemüller, 2010 & Kauffenstein & Vollmer-Schubert, 2014) finden, die sich explizit mit dem Paradigmenwechsel beschäftigen, der poststrukturalistische Perspektiven in Form einer *Dekonstruktiven Pädagogik* für die Mädchen_arbeit bedeutet. Hier ist ein offensichtliches Dilemma vorhanden: die Mädchen_arbeit hat ausdrücklich *Mädchen* als ihre Zielgruppe. Der Blick der

Dekonstruktion erschüttert und hinterfragt hier also die Grundannahmen der ganzen pädagogischen Richtung: was sind überhaupt Mädchen? Gibt es sie? Lassen sie sich klar abgrenzen von anderen Geschlechtern und wenn ja, sollen sie überhaupt abgegrenzt werden? Mit diesen Fragen ist die feministische Pädagogik beziehungsweise Mädchen_arbeit nicht nur vor die Herausforderung gestellt, wie sie dekonstruktive Erkenntnisse einbeziehen kann, sondern auch, wie Melanie Plößler schreibt, „selber in den *Fokus der dekonstruktiven Kritik* gerückt“ (2005, S. 11, hervorh. im Original). Somit liegt es nahe, dass sich eine große wissenschaftliche Auseinandersetzung diesem Themenfeld gewidmet hat.

In dieser Arbeit erwähnt werden soll diese Forschung in Abgrenzung, da sie in meinen Augen in naher Verwandtschaft zur (emanzipatorischen) Sexuellen Bildung steht. Es sind zwei große Studien aus Deutschland vorhanden, welche die Sexualpädagogische Mädchenarbeit in den Fokus setzen. Es handelt sich um Vergleichsstudien, aufgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), die im Jahr 1995 erstmals durchgeführt und im Jahr 2004 aktualisiert wurden. Hier wird deutlich, wie sich Mädchen_arbeit und Sexuelle Bildung verbunden haben bzw. verbunden sind. Spezifisch innerhalb der Sexualpädagogik/Sexuellen Bildung lassen sich jedoch keine Publikationen oder Studien finden, die sich der Dekonstruktion widmen. Meine Annahme ist jedoch, dass sich diese Untersuchung nach dem Vorhandensein oder der Bedeutung von poststrukturalistischen Einflüssen in der Sexuellen Bildung zwar nicht so offensichtlich als Dilemma aufdrängt wie im Bereich der Mädchen_arbeit -dort ist dieses Dilemma schon in der Bezeichnung zu finden- jedoch subtiler genauso vorhanden ist. Denn diese beiden Bereiche liegen eng zusammen, sind teilweise miteinander verbunden oder haben ähnliche Ansätze (siehe die Methode der sogenannten *Geschlechtertrennung* innerhalb sexualpädagogischen Arbeitens (mehr dazu Abschnitt 2.3.1. und Kapitel 3 & 4 & 5)).

Als Eingrenzungen lassen sich innerhalb der sexualpädagogischen Veröffentlichungen Publikationen finden, die unter dem Stichwort *sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* formiert werden können, also das Thema der Dekonstruktion oder Dekonstruktiven Pädagogik auch streifen, jedoch nicht zum expliziten Thema haben. Zu nennen sind hier beispielsweise *Sexualpädagogik der*

Vielfalt von Tuijter et al. (2012) oder das Sammelwerk *sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* von Timmermanns & Böhm (2020), in welches auch sexualpädagogische Perspektiven eingeflossen sind. Wo ein poststrukturalistischer Einfluss deutlicher wird und sowohl eine inhaltliche als auch methodische Auseinandersetzung stattfindet, ist die Handreichung *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt* von dissens, Institut für Bildung und Forschung (Debus & Laumann, 2018). Zu sehen ist auch, dass die Publikationen in diesem Bereich vor allem in Deutschland zu finden sind. Autor_innen sind wissenschaftlich und praktisch tätige Sexualpädagog_innen, die sich in und um die *Gesellschaft für Sexualpädagogik* in Deutschland formieren. In Österreich besteht ein solch etablierter Verband o.ä. nicht, die *Plattform Sexuelle Bildung* vernetzt sich jedoch seit ihrer Gründung im Jahr 2006 beständig. In Österreich lassen sich Handreichungen zur *Dekonstruktiven Pädagogik* von beispielsweise dem IMST - Gender_Diversitäten Netzwerk (2014) finden, welches sich inhaltlich häufig auf das Standardwerk *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* von Fritzsche et al. (2001) bezieht, das auch in dieser Arbeit eine Grundlage darstellt. Jedoch fehlt hierbei eine spezifisch sexualpädagogische Bearbeitung.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass diese Arbeit versucht, in folgendem Zwischenbereich auf die Suche zu gehen: die Verbindung von Dekonstruktiver Pädagogik beziehungsweise poststrukturalistischen Perspektiven und der Sexuellen Bildung, die bisher so nicht untersucht wurde. Die Forschungsarbeit bezieht sich dabei auf Österreich (alle Interviews wurden mit Sexualpädagog_innen in Österreich geführt), auf Grund der spärlichen Veröffentlichungen wurden für die theoretische Auseinandersetzung jedoch besonders Werke aus Deutschland herangezogen.

3. METHODOLOGIE

Der folgende Abschnitt widmet sich der empirischen Forschung, die im Rahmen der Masterarbeit durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine qualitative Forschung, durch die Erkenntnisse aus der Praxis der sexuellen Bildung gewonnen werden konnten, um diese darauffolgend in den theoretischen Kontext einzubetten und die Grundlage für eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung zu schaffen. Somit wird zu Beginn auf den Forschungsansatz eingegangen, die Methode der Datenerhebung und der Datenauswertung dargelegt sowie der Forschungsprozess reflektiert. Außerdem folgen die zentralen Ergebnisse der Forschung.

3.1. Ziel der Forschung und Forschungsansatz

Wie im vorherigen Teil der Arbeit aufgezeigt, sind verschiedene Einflüsse dekonstruktiv-poststrukturalistischer Ansätze in Publikationen und der Theorieentwicklung der Sexuellen Bildung wiederzufinden. Die Idee der qualitativen Forschung im Rahmen dieser Arbeit ist es, auf die Suche danach zu gehen, ob sich dekonstruktive Auffassungen auch in der Praxis der sexuellen Bildung in Österreich wiederfinden lassen. Das Ziel ist also, der Forschungsfrage *welchen Einfluss haben poststrukturalistisch-dekonstruktive Ansätze in der Praxis der sexuellen Bildung in Österreich* durch Expert_innenexpertise näher zu kommen. In den Interviews, welche hierfür geführt werden, soll das mit Hilfe eines Interviewleitfadens geschehen. Dieser findet sich im Anhang und wird weiterfolgend auch noch genauer besprochen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden dekonstruktive Ideen und ihre konzeptionelle Umsetzung in eine Dekonstruktive Pädagogik vorgestellt. Es hat sich gezeigt, dass die Idee der Dekonstruktion für die Pädagogik wertvolle Inspirations- und Reflexionsmöglichkeiten liefert. Doch was heißt das für die Praxis des Arbeitens mit Jugendlichen, Kindern oder Erwachsenen genau? Was bedeutet es für Pädagog_innen, die in der Sexuellen Bildung tätig sind, wenn sie versuchen mit einer dekonstruktiven Herangehensweise zu arbeiten? Wie gehen sie damit um, dass beispielsweise in Schulen viele Lehrer_innen, Eltern oder die Zielgruppe selbst möchte, dass in *geschlechtergetrennten* Settings gearbeitet wird? Wird damit entgegengesetzt zu einem dekonstruktivistischen Paradigma gearbeitet, welches

genau die binären Logiken aufbrechen möchte? Wird versucht Geschlecht als etwas darzustellen, was konstruiert und damit auch veränderbar ist? Und wenn ja, wie kann oder soll das gelingen?

Zudem interessiert mich, ob Personen, die in der Sexuellen Bildung tätig sind, eine dekonstruktive Haltung als Grundprinzip haben, an welcher sie ihre Arbeit ausrichten, oder ob der Versuch einer Dekonstruktion von beispielsweise Geschlecht als ein Plus behandelt wird, was bearbeitet wird, wenn noch Zeit ist – wobei das sicherlich in Realität selten vorkommt, denn Sexueller Bildung an sich wird meist nicht übermäßig viel Platz eingeräumt. Interessant ist dann besonders herauszufinden, was Personen, die in der Sexuellen Bildung in Österreich tätig sind, mit dem Begriff Dekonstruktion überhaupt verbinden.

Die Forschung soll also dazu beitragen, ein Verständnis von Relevanz, Wirklichkeit und Anwendung im Bereich der praktischen Sexuellen Bildung zu bekommen. Die Deutungsmuster, durch welche Fachkräfte in der Sexuellen Bildung ihre praktische Arbeit ausrichten, wahrnehmen und bewerten, sollen beleuchtet und ihre inhaltliche Ausrichtung erkundet werden. Es soll also nicht gefragt werden, ob oder wie die dekonstruktiven Elemente sozusagen *angewendet* werden, sondern versucht werden herauszufinden, ob sich poststrukturalistische und dekonstruktive Ideen in der *Haltung* der Personen widerspiegeln.

Um hier Einblick in die Sexuelle Bildung in Österreich zu bekommen und im Rahmen dieser Arbeit diesen Einblick in die theoretischen Grundlagen einzubetten, sollen mit Akteur_innen in diesem Bereich qualitative Interviews geführt werden. Dabei hat qualitative Forschung nicht den Anspruch, in irgendeiner Weise repräsentativ zu sein, sowie diese Arbeit dieses Ziel ebenfalls nicht verfolgt. Jedoch verhilft qualitative Forschung dazu, sich exemplarisch Situationen anzuschauen, um daraus Schlüsse auf größere Zusammenhänge zu ziehen. Genau das soll im Rahmen dieser Arbeit passieren. Es soll mit einzelnen Personen, die in der Sexuellen Bildung auf unterschiedliche Weise aktiv sind, ein Diskurs über ihre Arbeit und die Haltung und Herangehensweise, die diese ausmachen, angestoßen, geführt und dann hier festgehalten werden. Einzelne, nicht quantifizierbare Phänomene sollen im Sinne qualitativer Forschung sichtbar gemacht werden und

es soll vor allem versucht werden, Momentaufnahmen festzuhalten (Flick, von Kardorff & Steinke 2017, 14ff.).

Diese Kriterien qualitativer Forschung bringen uns zu dem Grundverständnis von der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis und damit dem Forschungsansatz, der dieser Arbeit zu Grunde liegt.

Feministische und kritische Wissenschaften haben gezeigt, dass „die von uns für allgemein-menschlich gehaltenen Problemstellungen, Begriffe, Theorien, objektive Methodologien und transzendentalen Wahrheiten in Wirklichkeit das Zeichen ihrer kollektiven und individuellen Entstehungsbedingungen tragen, und diese wiederum [sind] in bezug (sic!) auf das soziale Geschlecht Klasse, Rasse und Kultur deutlich charakterisiert“ (Harding, 1990, S. 11) sind. Laut feministischen Wissenschaftserkenntnissen lehrt die Geschichte, dass die etablierte Wissenschaft allzu oft die Legitimation für homophobe, sexistische, klassistische und rassistische Projekte geliefert hat. Feministische Wissenschaftler_innen und Denker_innen haben aufgezeigt, wie Auswahl und Definition von Untersuchungsgegenständen, also dem, was als *Problem* einer Erklärung oder Untersuchung bedürfe, der männlichen Wahrnehmung der Welt entspringt und damit eine Verzerrung möglicher Erkenntnis grundlegend inhärent ist (Harding, 1990, S. 19). Wissenschaftliches Wissen kann also nicht als das *objektive* Wissen angesehen werden, da es selbst nicht aus unmarkierten Momenten entstanden ist. Stattdessen entlarven feministische Standpunkttheorien (auch) wissenschaftliches Wissen als *situiert*. Die Kritik daran stellt somit vor die grundlegende Frage, ob es eine *wertfreie*, rein wissenschaftliche Forschung geben kann.

Feministische Theoretikerinnen gehen [hingegen] davon aus, dass die Frage, über wessen Erkenntnis wir sprechen, wenn wir über Wissen und Wissenschaft sprechen, in eine zentrale analytische Position zu rücken sei. Damit stellen sie sich gegen all jene erkenntnistheoretischen Positionen, die von der sozialen und kulturellen Situiertheit der Wissenssubjekte abstrahieren und Erkenntnis und Wissen jenseits von Körperlichkeit und Geschichtlichkeit, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen thematisieren (Singer, 2010, S. 292).

Um dieser Ausgangslage gerecht zu werden, wird die Vorstellung von dem Ideal oder auch nur der Möglichkeit der Objektivität überworfen. Stattdessen wird das Konzept des *Situierten Wissens* (Haraway, 1988) eingeführt, welche als

epistemologische Grundlage allen Erkenntnissen, die im Rahmen dieser Arbeit erlangt werden, dienen soll. Die Prämisse lässt sich wie folgt herleiten: da Wissenschaft von konkreten und menschlichen Subjekten gemacht wird, welche aus historischen, materiellen und gesellschaftlichen Positionen heraus forschen, mit bestimmten Erfahrungen, Erlebnissen und im Horizont bestimmter Denktraditionen, kann das produzierte Wissen folgerichtig nur als kontextabhängig, als zeitlich und lokal begrenzt beziehungsweise beeinflusst, als *situert* begriffen werden (Haraway, 1988, S. 589ff.). Das bedeutet, das versucht wird, *eigene* Verstrickungen, Involviertheit, soziale Kontexte und Ausrichtungen mit zu reflektieren, mit zu denken und mit zu kommunizieren und mit einer solchen Herangehensweise mehr Wissenschaftlichkeit zu erreichen, statt die eigene Involviertheit in den Forschungsprozess zu verschleiern oder zu negieren.

Unterschiedliche gesellschaftliche und politische Umstände sowie Bedingtheiten der Umwelt haben zudem unterschiedliche Wissensformationen und wissenschaftliche Interessen als Konsequenz. Zusätzlich wirken auch in der Wissenschaft Machtverhältnisse, die einmal mehr den Blick darauf lenken, wer wertvolles, also als wissenschaftlich anerkanntes Wissen überhaupt produzieren kann, was wissenschaftlich anerkannt wird oder eben nicht (Haraway, 1988, S. 577ff. & Singer, 2010, S. 293). Als Konsequenz folgt, dass etablierte und institutionelle Wissenschaft laut feministischer Wissenschaftskritik prinzipiell eher mit Macht verbunden ist als mit Wahrheit. Als eine zentrale Erkenntnis aus Perspektive der Standpunkttheorien folgt, dass „Wissenssubjekte zu situieren und Wissenschaften zu kontextualisieren sind“ (Singer, 2010, S. 294). Das bedeutet jedoch nicht, dass eine Orientierung an Wahrheiten obsolet wäre, also im Sinne eines umfassenden Relativismus. Donna Haraway führt aus, dass *situertes Wissen* Relativismus schlicht verhindere. Sie argumentiert, dass gerade die Ideologie der Objektivität, welche die Zeitlichkeit und partielle Perspektive derer sie entspringt, leugnet, dem Relativismus näherstehe (Haraway, 1988, S. 584). Somit ist das partielle, lokalisierte, kritische Wissen schlussfolgernd die einzige Alternative zu Relativismus.

In diesem Sinne stellen die Erkenntnisse, welche im Rahmen dieser Arbeit gewonnen werden, keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder auf den landläufigen Begriff von *Objektivität*. Im Gegenteil: es wird von der Position aus geforscht und geschrieben, an der die Verfasserin sich zum Zeitpunkt der Arbeit befindet: mit den

gesellschaftlichen Erfahrungen einer *weißen* able-bodied cis⁶-Frau mit großem feministischen Interesse und Überzeugungen, die am Ende des Gender Studies Studium steht und selbst im Bereich der sexuellen Bildung als Sozialarbeiterin Lernende und Lehrende ist. Gerade die zuletzt genannten Umstände wirken sich auf die Erhebungsmethode der qualitativen Forschung dieser Arbeit aus, die im Folgenden dargelegt werden soll.

3.2. Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert_inneninterview

Um auf die Suche danach zu gehen, inwieweit dekonstruktiv-poststrukturalistische Auffassungen Personen, die praktisch in der sexuellen Bildung tätig sind beeinflussen oder ob sie überhaupt vorhanden sind, wurde die Methode des Expert_inneninterviews als Hilfsmittel ausgewählt. Die Gründe für diese Methodenwahl sollen nun erläutert werden.

Als erstes und entscheidendes Argument ist der politische Hintergrund dieser Präferenz hervorzuheben. Politisch insofern, als dass die Berufsbezeichnung der Sexualpädagog_in in Österreich nicht geschützt ist (Plattform Sexuelle Bildung Österreich, 2021, o.S.). Das bedeutet einerseits, dass das Wissen und die Expertise von gut ausgebildeten und wissenschaftlich fundierten Sexualpädagog_innen nicht staatlich anerkannt oder gefördert ist und andererseits eben auch nicht verlangt und gefordert wird. Um zu betonen, wie wichtig jedoch eine qualitätvolle Sexuelle Bildung ist, die fachlich und reflektiert ist und sich an einheitlichen und hohen Qualitätsstandards orientiert, wird hier aus diesen Gründen der Expert_innenbegriff verwendet - denn diese Personen und Organisationen gibt es bereits. Mit dem Expert_innenbegriff soll sich in dem politischen und gesellschaftlichen Diskurs, welcher immer wieder sehr emotional geführt wird, positioniert werden. Positioniert dafür, dass es nicht ein weniger an Sexueller Bildung braucht, oder diese auch einfach von Lehrkräften übernommen werden kann, sondern ein mehr durch die bereits vorhandenen externen Expert_innen in diesem Bereich.

Grundsätzlich lässt sich kritisch ins Feld führen, dass die Definition, wer als Expert_in anerkannt wird und wer nicht, komplex und mit einer Machtdimension

⁶ Als *cis* werden jene Personen bezeichnet, die sich mit dem Geschlecht identifizieren, welches ihnen bei Geburt zugewiesen wird (Teschlade, Peukert, Wimbauer, Montakef & Holzleithner, 2020, S. 9).

verwoben ist. Der Status *Experte* ist generell männlich konnotiert und natürlich auch mit anderen Ungleichheitskategorien wie Klasse und *race*⁷ verbunden. Meuser und Nagel schreiben: „Die historische Entwicklung der Berufe und Professionen haben Expertise zu einer überwiegend ‚männlichen Angelegenheit‘ werden lassen“ (2010, S. 377). Dagegen lässt sich argumentieren, dass jede Person als Expert_in für ihr eigenes Leben angesehen werden kann und jede Person in unterschiedlichsten Domänen über Sonderwissen verfügt. Dieser Ansatz eröffnet eine herrschaftskritische Definition, die mir überzeugend scheint und dazu beitragen kann, das Hierarchiegefälle zwischen konstruierten Expert_innen und davon abgrenzbaren Lai_innen aufzuweichen. Außerdem wird dadurch betont, dass die Zuschreibung nicht nur für Personen verwendet werden muss, die der Norm des *weißen* männlichen Wissenschaftlers entsprechen, der die Legitimation seines Expertenstatuts dadurch generiert, dass er institutionell akademisch gebildet ist. Allerdings lässt sich eben dennoch festhalten, dass die sozialen Unterschiede und realen Ungleichheiten bei der Anerkennung von Expert_innen nach wie vor vorhanden sind und diese sich nicht auflösen, indem lediglich andere Definitionen vorgenommen werden (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 10-11). Es ist also naheliegend zu konstatieren, dass Expert_in Sein keine (erreichte oder zugrundeliegende) Eigenschaft per se ist, sondern eine Zuschreibung und Anerkennung von außen. Diese Attribution wird in besonderem Maße von Forscher_innen vorgenommen. Durch die Anrufung als Expert_in konstituiert sich dieser Status und regt die adressierte Person dazu an, sich selbst als eine solche wahrzunehmen und zu inszenieren (Bogner et al., 2014, S. 11). Aus dieser

⁷ Der deutsche Begriff *Rasse* bezieht sich auf eine Theorie, die schlichtweg falsch ist: "Die Idee der Existenz von Menschenrassen war von Anfang an mit einer Bewertung dieser vermeintlichen Rassen verknüpft, ja die Vorstellung der unterschiedlichen Wertigkeit von Menschengruppen ging der vermeintlich wissenschaftlichen Beschäftigung voraus. Die vorrangig biologische Begründung von Menschengruppen als Rassen – etwa aufgrund der Hautfarbe, Augen- oder Schädelform – hat zur Verfolgung, Versklavung und Ermordung von Abermillionen von Menschen geführt. Auch heute noch wird der Begriff *Rasse* im Zusammenhang mit menschlichen Gruppen vielfach verwendet. Es gibt hierfür aber keine biologische Begründung und tatsächlich hat es diese auch nie gegeben. Das Konzept der *Rasse* ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung" (Max-Planck Institut für Menschheitsgeschichte, 2019, o.S.). Mit Adorno könnte jedoch argumentiert werden, dass allein die Verwendung eines weniger negativ besetzten Begriffes an dem Grundproblem (in diesem Fall Rassismus) gar nichts ändere, aber alle sich danach besser fühlen. Wie Adorno sagt: „Das vornehme Wort *Kultur* tritt anstelle des verpönten Ausdrucks *Rasse*, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (1975, S. 276). Dennoch wird hier der englischsprachige Begriff *race* verwendet, da dieser anders konnotiert ist als der deutsche Begriff *Rasse*. Er wird vielfach als Selbstzuschreibung genutzt und ist historisch eng verknüpft mit dem Kampf gegen soziale Ungleichheit und Unterdrückung, womit die soziale Konstruktion des Konzepts eher betont wird.

Überlegung heraus wurde also trotz gleichzeitiger Kritik dennoch vorliegendes Forschungsformat gewählt. Wie oben beschrieben, fehlt im Bereich der sexuellen Bildung sowohl die Anerkennung der Professionalität als auch die Forderung dieser. Somit möchte diese Masterarbeit explizit zeigen und betonen, dass es qualifizierte, reflektierte und gut ausgebildete Sexualpädagog_innen gibt - indem diese als Expert_innen aufgerufen und präsentiert werden. Weil das Themenfeld der Sexualität nach wie vor mit Tabus behaftet ist, soll betont werden, dass mehr möglich und nötig ist als die Initiative, einmal in einer Schulkarriere im Biologieunterricht über Fortpflanzung und Geschlechtskrankheiten zu reden. Es braucht gut ausgebildete *Expert_innen*, die Kinder und Jugendliche (und auch Erwachsene) bei allen Fragen rund um Sexualität, Körpergefühl, Geschlecht, Liebe und Beziehungen begleiten, weil diese Themen das ganze Leben lang relevant sind und je nach Lebensphase unterschiedlichstes Hintergrundwissen und Expertise erfordern.

Da der pädagogische Bereich allgemein um seine professionelle und monetäre Anerkennung ringen muss, obwohl dort gut ausgebildete und hochqualifizierte Personen arbeiten, scheint es naheliegend, diesen Umstand hervorzuheben, indem diese Personen mit dem Titel *Expert_in* angerufen werden und ihr Fachwissen auch eindeutig als solches benannt wird.

Die konkrete Definition des *Expert_innen*status knüpft laut Meuser und Nagel „an die wissenssoziologische Unterscheidung von ExpertInnen und Laien und die entsprechende Unterscheidung von Allgemeinwissen und spezialisiertem Sonderwissen an“ (2010, S. 376). Somit besteht eine inhaltliche und begriffliche Abgrenzung zu dem oben genannten Verständnis, jede Person sei *Expert_in* für das eigene Leben. Diese Differenzierung wird nochmal betont durch die Konkretisierung, dass „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler/Honer/Maeder, 1994 zit. nach Meuser & Nagel, 2010, S. 377) für die Begriffsbestimmung *Expert_in* nötig ist. Im Sinne der Methode des *Expert_innen*interviews bedeutet das, dass die *Expert_in* nicht durch ihre Biografie oder Lebenserfahrung im Vordergrund steht, sondern aufgrund ihrer Einbindung in einen institutionellen und organisatorischen Zusammenhang. Bei ihrer Expertise handelt es sich um Prozess- und Deutungswissen, dass sich auf ein

charakteristisches professionelles Handlungsfeld bezieht (Meuser & Nagel, 2013, S. 457 ff.).

Orientiert wird sich in dieser Arbeit also an einer Kombination aus konstruktivistischer und wissenssoziologischer Auslegung. Einerseits wird der Expert_innenstatus im Moment der Anrufung erst bedeutend, andererseits verfügen die Expert_innen durch ihre Erfahrungen über charakteristisches Wissen. Es werden also Personen interviewt, die im Bereich der Sexuellen Bildung über spezifisches Prozess- und Deutungswissen verfügen und Erfahrungswissen mit sich bringen. Sie können eine professionelle Einschätzung über die Bedeutung der Dekonstruktion und poststrukturalistischer Ansätze in ihrer Arbeit vornehmen.

Auch bei der Erhebungsmethode des qualitativen Expert_inneninterviews lassen sich verschiedene Vorgehen differenzieren. Für diese Arbeit wurde des leitfadengestützte offene Expert_inneninterview ausgewählt. Dieses zeichnet sich dadurch aus, „spezifische Informationen über ein zu untersuchendes Phänomen zu generieren“ (Kaiser, 2014, S. 31). Der Leitfaden dient dazu, eine Richtung einzuschlagen, die auf das Näherkommen zur Forschungsfrage zielt. Gleichzeitig wird genug Raum gelassen, damit die interviewten Personen ihre Expertise entfalten können (Meuser & Nagel, 2010, S. 378).

Im Folgenden sollen der genutzte Leitfaden und die Forschungsfrage, welche dahintersteht, dargelegt werden.

3.2.1. Erhebungsinstrument

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, wird für die Durchführung der Interviews ein Leitfaden erstellt. Dieser soll zum einen sicherstellen, dass ein Vergleich des aus den Interviews gewonnen Materials möglich ist. Zum anderen soll der Leitfaden einen Gesprächsverlauf ermöglichen, der offen ist für die Impulse und Gedanken der Befragten, aber gleichzeitig eine Struktur ermöglicht, die das Thema der Arbeit als Grundlage hat und sicherstellt, nicht im Gespräch verloren zu gehen oder zu weit von dem eigentlichen thematischen Schwerpunkt abzuschweifen. Für den Leitfaden werden zuerst grob alle Fragen gesammelt, die auf Grund der Lektüre und der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in den Sinn kommen. In einem nächsten Schritt in der Entwicklung des Leitfadens werden die Fragen, die als

relevant und gewinnbringend eingeschätzt werden, in eine dramaturgisch sinnvolle Reihenfolge gebracht (Helferich, 2019, 566ff.). Nach Abschluss dieses Prozesses lassen sich vier Themenblöcke voneinander differenzieren, die einzelne Fragen beinhalten.

1. Themenblock	Fragen zur Person
2. Themenblock	Fragen zur Arbeit und den Angeboten
3. Themenblock	Themen mit dem Umgang der Zielgruppe in der Sexuellen Bildung selbst
4. Themenblock	Ansprüche an sich selbst

Abbildung 4: Übersicht über den Leitfaden in eigener Darstellung

Die Themenblöcke sind zu Beginn *Fragen zur Person*, um einen offenen Einstieg in das Interview zu ermöglichen und herauszufinden, durch welche Ausbildungswege die interviewten Personen dort hingekommen sind, wo sie zum Zeitpunkt des Interviews stehen. Der zweite Themenblock *Fragen zu der Arbeit und den Angeboten* soll ermöglichen, eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, wo die Interviewten arbeiten und welche Aufgaben sie dort genau übernehmen, um die weiteren thematischen Gesprächsinhalte besser in einen größeren Rahmen kategorisieren zu können. Die inhaltlich relevanten Fragen, welche Aufschluss auf die theoretische Verortung und Bedeutung dekonstruktiv-poststrukturalistischer Sichtweisen in der Haltung und der Arbeit der Interviewten ermöglichen, sind gebündelt unter *Themen im Umgang mit der Zielgruppe in der Sexuellen Bildung selbst*. Diese Kategorie beinhaltet Fragen, welche ein Eintauchen in die Materie erlauben. Durch allgemeine und spezifische Fragen zur inhaltlichen und theoretischen Ausrichtung der Expert_innen und deren Haltung zu ihrer Arbeit wird versucht, dem komplexen Thema der Dekonstruktion näherzukommen und poststrukturalistischen Einschlügen nachzuspüren. Beispielsweise geht es um die Definition von Geschlecht und Identität und darum, ob Geschlechterkonzepte jenseits von Mann/Frau in die Arbeit eingebracht werden. Zuletzt behandelt ein Themenblock die *Ansprüche an sich selbst*, welcher sowohl Fragen zur Herausforderung mit der inhaltlichen Haltung und Ausrichtung umfasst als auch theoretischen Inspirationen, nach denen die Arbeit ausgerichtet wird, nachgeht.

3.2.2 Auswahl der Expert_innen

Wie in Abschnitt 4.2. beschrieben, wurde als Erhebungsmethode das Expert_inneninterview ausgesucht und begründet, wieso diese Wahl getroffen wurde. In der qualitativen Sozialforschung besteht eine Intention darin, eine „relative Verallgemeinerung“ (Kruse, 2015, S. 241) über den Untersuchungsgegenstand hinweg anzuvisieren. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung geht es gerade nicht darum Ergebnisse zu generieren, die im statistischen Sinne ausschlaggebend sind. Es wird versucht innerhalb eines heterogenen Feldes ebenfalls heterogene Samples bewusst auszuwählen, um damit das untersuchte Feld zumindest in Ansätzen abzubilden (Kruse, 2015, S. 241-242). Nun soll dargelegt werden, welche Expert_innen unter dieser Hinsicht für die Interviews ausgewählt wurden.

Wie bereits erwähnt, ist der Titel Sexualpädagog_in kein geschützter Titel in Österreich. Daraus lässt sich ableiten, dass die Expert_innen für die Interviews nicht anhand eines bestimmten Ausbildungsstatus gewählt werden können. Stattdessen wurde der Versuch unternommen in der Sexuellen Bildung Tätige zu finden, die in möglichst unterschiedlichen Settings mit diversen Vor- und Ausbildungen arbeiten, um damit wie oben beschrieben die Heterogenität des Bereichs der Sexuellen Bildung in Österreich in Ansätzen abzubilden. Dabei wurde durch die Recherche schnell deutlich, dass Vereine oder Organisationen, die mit einem emanzipatorisch sexualpädagogischen Ansatz in Österreich arbeiten, nur begrenzt vorhanden sind⁸. Durch meine eigene Tätigkeit in der Sexuellen Bildung ergaben sich jedoch einige Anknüpfungspunkte und Wissensstrukturen, die aufgegriffen werden konnten. Durch zusätzliche Internetrecherche konnten zwei selbständige Personen gefunden werden, die in der Sexuellen Bildung tätig sind und zwei Organisationen, die Sexuelle Bildung anbieten. Die beiden selbstständigen Personen wurden gezielt kontaktiert, weil ich bereits wusste, dass sie in unterschiedlichen Settings in der Sexuellen Bildung in und außerhalb von Wien arbeiten.

Person B1 arbeitet seit einigen Jahren als Honorarkraft im Museum für Verhütung und Schwangerschaftsabbruch in Wien und gibt dort sexualpädagogische Führungen mit dem Schwerpunkt Verhütungsgeschichte und Geschichte des Schwangerschaftsabbruchs. Außerdem ist sie in zwei Projekten aktiv, die

⁸ Die Bundesjugendvertretung in Österreich weist darauf hin, dass der Förderung und Entwicklung der Sexuellen Bildung in Österreich ausgebaut werden sollte, da nicht genügend Angebote zur Verfügung stehen (APA, 2019, o. S.)

ehrenamtlich Sexuelle Bildungsworkshops für Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene in Wien durchführen. Ein Projekt davon definiert sich inhaltlich als dezidiert queer-feministisch. Die interviewte Person B4 arbeitet ebenfalls selbstständig für verschiedene Vereine und Projekte in Wien und Österreich. Unter anderem ist das die Österreichische Gesellschaft für Familienplanung in Wien, die mit First Love Mobil Sexuelle Bildungsworkshops an Schulen anbietet. Außerdem der Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark, welcher ebenfalls sexualpädagogische Angebote hat. Dazu kommen weitere aktivistische und ehrenamtliche Projekte in Wien und Österreich, die sexuelle Bildung beinhalten (Vorträge, Workshops etc.).

Aus den beiden Organisationen haben sich zwei Personen für ein Interview bereit erklärt. Interviewperson B2 arbeitet bei lil*, Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung in Graz als Sexualpädagog_in. Das Interview B3 wurde mit der Sexualpädagog_in aus der Fachstelle Mädchengesundheit des Frauengesundheitszentrums Graz geführt.

3.2.3. Durchführung der Interviews

Für alle vier durchgeführten Interviews wurde der oben beschriebene Leitfaden als Strukturmittel verwendet. Nicht bei allen Interviews wurden alle Fragen des Leitfadens gestellt, stattdessen wurde versucht die oben ausgeführte Offenheit zu wahren, damit die einzelnen Befragten ihr Wissen und ihre Erfahrungen mitteilen können, ohne zu sehr in ihren Eindrücken beschnitten oder gelenkt zu werden. Alle Interviews fanden im Zeitraum von November bis Dezember 2020 online als Videocalls über die Plattformen Zoom und Skype statt. Dass die Interviews nicht persönlich und face-to-face stattfanden konnten war nicht methodisch frei gewählt, sondern auf Grund des Umstandes, dass in Österreich ein strenger Lockdown infolge der SARS-CoV-2-Pandemie bestand. Durch die zu diesem Zeitpunkt schon länger andauernde Pandemie waren es bereits viele Menschen gewöhnt, ihre persönlichen Treffen und Meetings in den virtuellen Raum zu verlegen. Wie Kruse schreibt, haben qualitative Telefon- oder Videointerviews den positiven Aspekt, dass sie aus Ressourcengründen vorteilhaft sind (2015, S. 303). Des Weiteren konstatiert er, dass sie sich in der Gesprächsförmigkeit nicht exorbitant von face-to-face geführten Interviews unterscheiden (Kruse, 2015, S. 303).

Wie in Kapitel 4.2. aufgeführt, bin ich selbst im Bereich der Sexuellen Bildung tätig und kannte als Interviewerin zwei der vier befragten Personen aus dem Arbeitsumfeld und Studiums Kontext in Wien. Mit den beiden anderen Befragten bestand vor der Interviewkontaktaufnahme keine Verbindung. Alle Gespräche fanden in einer sehr angenehmen Atmosphäre und unter vergleichbaren Bedingungen statt, weil alle Befragten und ich zu dieser Zeit im Home-Office waren. Das Interesse für das gleiche Themenfeld, die Sexuelle Bildung, verband alle Gesprächssituationen und sorgte für eine wohlwollend angenehme und aufgeschlossene Grundstimmung. Alle Interviews gingen circa eine Stunde, Interview B2 und B3 etwas länger. Mit allen interviewten Personen wurde abgesprochen, dass die Interviews aufgenommen werden und inwiefern ihre Daten und das Gesagte weiterverwendet wird. Alle Gespräche wurden im Anschluss transkribiert, was nachfolgend genauer erläutert werden soll.

Übersicht über die geführten Interviews:

Interview Nummer	Interviewlänge	Arbeitsfeld der Person	Datum Interview
Interview B1	1:18 Minuten	Museum für Verhütung und Schwangerschaftsabbruch Wien, ehrenamtliche Sexuelle Bildungs-Workshops	08.12.2020
Interview B2	1:29 Minuten	Lil* Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- und Gesundheitsförderung Graz	15.12.2020
Interview B3	1:23 Minuten	Frauengesundheitszentrum Graz, Fachstelle Mädchengesundheit	17.12.2020
Interview B4	58:34 Minuten	Selbstständig im Bereich der Sexuellen Bildung, unter anderem bei der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung und dem Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark	18.12.2020

Abbildung 5: Übersicht über die geführten Interviews in eigener Darstellung

3.3. Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Entscheidung über eine Auswertungsmethode bei qualitativen Forschungen wie dem Expert_inneninterview ist eine qualitative Inhaltsanalyse naheliegend, da sie ihren Fokus auf das Analysieren und Vergleichen der Inhalte richtet (Flick, 2017, S. 219). Ein solcher Prozess ist in dieser Arbeit angestrebt, um sich der Forschungsfrage und dem allgemeinen Erkenntnisinteresse anzunähern. Mayring schreibt: „die Inhaltsanalyse [ist] keine feststehende Technik [ist], sondern von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen [ist]“ (2015, S. 52). Da also die Anwendung einer Inhaltsanalyse von dem Material und dem Ziel der Forschung abhängt, wo folgerichtige Schlussfolgerungen und Vorgehensweisen direkt abgeleitet werden müssen, werden in dieser Arbeit verschiedene Ansätze der Inhaltsanalyse kombiniert und jeweils das verwendet, was als wertvoll für den Auswahlprozess dieser spezifischen Forschung erachtet wird. Besonders wird sich jedoch bei der Kategorienbildung und -analyse auf die Inhaltsanalyse nach Kuckartz bezogen.

Grundsätzlich lässt sich die Inhaltsanalyse als ein Vorgehen beschreiben, das stark schematisch ist (Tschiggerl, Walach & Zahlmann, 2019, S. 106). Durch eine Inhaltsanalyse wird es möglich, Komplexität zu reduzieren, um unüberschaubare Wirklichkeiten auf schematische Strukturen herunterzubrechen und Systeme im Zusammenhang offenzulegen (Rössler, 2017, S. 18).

Die Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit gewonnen werden konnten, überschritten in ihrer Länge meist die Gesprächszeit von einer Stunde. Damit war wertvolles Material vorhanden, da die Interviews einen intensiven Einblick in die Gedanken, die Haltungen und die Herangehensweisen der Interviewten lieferten. Für die Auswertung wurden dann im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse die Aufnahmen der Interviews zuerst transkribiert und in der Folge zuerst mehrere Male intensiv gelesen. Hierfür druckte ich die transkribierten Interviews aus und markierte in mehreren Durchgängen mir relevant erscheinende Passagen. Diesen Prozess wiederholte ich einige Male, bis ich die Interviews ohnehin nahezu auswendig kannte. Anschließend begann ich Tabellen zu erstellen, in denen ich die einzelnen markierten Textbausteine Kategorien zuordnete oder mit diesen Textstellen Kategorien bildete. Ich erstellte eine Kategorienübersicht, die die Anzahl aller Kategorien, deren Bezeichnung und der Farbe beinhaltete, mit welcher ich diese

Textbausteine auf meinen ausgedruckten Interviews markiert hatte. In der Folge erstellte ich für alle vier Interviews ein Dokument, welches in der Form einer Tabelle alle Kategorien und die jeweiligen Aussagen zu den Kategorien beinhaltet. In diesem Arbeitsschritt entschied ich mich dagegen, eine Aussage mehreren passenden Kategorien zuzuordnen, sondern immer eine mir am sinnvollsten scheinende Kategorie auszuwählen, da mein Material so üppig war das ein solcher Schritt die Analyse deutlich verkompliziert hätte. Im Folgenden möchte ich diesen Prozess nochmal ausführlicher beschreiben.

3.3.1. Transkription

Um eine Auswertungsmethode anzuwenden, bedarf es als eines ersten Schrittes der Transkription der aufgenommenen Interviews, um diese Daten dann weiter zu verarbeiten. Alle Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und mithilfe des Programms *oTranscribe* transkribiert. Die Entscheidung, welches Transkriptionssystem genutzt wird, hängt von der angedachten weiteren Verwendung des Materials ab (Langer, 2013, S. 515). Da in dem Fall dieser Arbeit im Speziellen das im Vordergrund stehen soll, *was* die befragten Personen über die Sachverhalte zu sagen haben und nicht *wie* sie es sagen oder *was zwischen den Zeilen* stehen könnte, wurde auf ein einfaches Transkriptionsverfahren zurückgegriffen, was nach Rädiker und Kuckartz in den meisten Fällen vollkommen ausreicht (2019, S. 44). In diesem Sinne wurde mit folgenden Grundprinzipien in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018, S. 21-22) transkribiert:

- Wortwörtlich, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend
- Dialekte und Wortverschleifungen wurden geglättet und im Hochdeutschen transkribiert
- Unverständliche Worte oder Passagen wurden durch (unv.) gekennzeichnet
- ‚Hm‘, ‚genau‘, ‚äh‘, lachen, zögern etc. wurden nicht vermerkt
- Wortwiederholungen wurden nicht vermerkt
- Nach jeder Frage der Interviewerin befindet sich ein Absatz, nach jeder neuen Antwort ebenfalls
- Die Interviews wurden in den Transkripten mit I für Interviewerin und jeweils mit dem Anfangsbuchstaben der Vornamen der Befragten betitelt. In der

weiteren Verarbeitung wurden diese Kürzel in Interview I als B1, Interview II als B2, Interview III als B3 und Interview VI als B4 anonymisiert

- In den Transkripten wurden Namen und Orte nach Absprache mit den Interviewten nicht anonymisiert

3.3.2. Kategorienbildung

Wie Kuckartz schreibt, ist ein wesentlicher Aspekt der Inhaltsanalyse die Kategorienbildung (2018, S. 29). Diese hilft dabei, die Komplexität zu reduzieren und eine Analyse des Datenmaterials möglich zu machen. Alle Datenteile, die nicht einer Kategorie zugeordnet werden können, werden in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da es in diesem schematischen Prozess nicht um ein ganzheitliches Verständnis eines Textes geht (Mayring, 2019, S. 3). Um jedoch zu dieser Phase im Auswertungsvorgang zu kommen, wird als erster Schritt in Anlehnung an das Konzept des hermeneutischen Zirkels der Text mehrere Male gelesen, um ein immer größer werdendes Verständnis zu generieren beziehungsweise den Inhalt auf eine immer höhere Verständnisebene zu bringen (die bildliche Vorstellung einer Spirale trifft es eher als die eines Zirkels (siehe Klafki, 2001)). Wichtig ist dabei, „das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen“ (Kuckartz, 2018, S. 18). Bei diesem mehrmaligen Lesen werden in einem nächsten Schritt Kategorien gebildet. Diese Kategorienbildung findet sowohl induktiv, also aus dem Text heraus, als auch deduktiv im Sinne einer Theorieorientierung, die auf das Material angewendet wird, statt (Kuckartz, 2018, S. 64). Als Orientierung für die sogenannten Hauptkategorien kann dabei der Interviewleitfaden herangezogen werden.

Bei diesem Vorgehen wurden folgende Hauptkategorien gebildet:

1.	Persönliches Verständnis von Geschlecht
2.	Einbringen von Geschlechtskonzepten jenseits von Mann_Frau in die Arbeit_Methoden geschlechtliche Vielfalt
3.	Geschlechtertrennung Frau_Mann in Workshops
4.	Verständnis Sexualität und Begehren

5.	Dekonstruktion_Queer
6.	Reflexionsmöglichkeiten
7.	Inhaltliche Bezüge_Theoretische Konzepte
8.	Anspruch an die eigene Arbeit_Haltung
9.	Herausforderungen durch die Herangehensweise
10.	Arbeitsort & Arbeitsfeld, Tätigkeit der Person & Ausbildung

Abbildung 6: Hauptkategorien des Interviewmaterials in eigener Darstellung

Anhand dieser Kategorien wurde das gesamte Material in Tabellen geordnet. Dabei ergab sich eine weitere Kategorie *Sonstiges*, die die Aspekte umfasst, die unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses interessant erscheinen, sich jedoch nicht direkt zuordnen lassen. Die Tabellen wurden weiterbearbeitet, um zentrale Aussagen direkt zugänglich zu machen. Um einen Vergleich zwischen den einzelnen Interviews möglich zu machen, wurde eine Vergleichsmatrix erstellt.

Die Kategorien werden einerseits durch theoretische Vorüberlegungen gestützt und beeinflusst, bleiben andererseits aber während des gesamten Analyseprozesses so offen und veränderbar, dass sie durch neu generierte Informationen aus dem Material auch angepasst werden können (Gläser & Laudel, 2010, S. 201). In Kapitel 5 werden die zentralen Ergebnisse dieser Auswertung dargestellt und zueinander ins Verhältnis gesetzt, um auf deren Basis weitere theoretische Überlegungen und Diskussionen in Kapitel 6. aufzunehmen.

3.4. Reflexion des Forschungsprozesses

Wie bereits mehrfach erläutert (Abschnitt 4.1. & 4.2.) handelt es sich bei Forschung/Wissenschaften allgemein und auch bei qualitativer Sozialforschung/Interviewforschung im Besonderen nicht um neutrale oder objektive Vorgänge (Kruse, 2015, S. 59ff.). Stattdessen wird sowohl das Forschungssetting als auch die Auswertung durch die forschende Person mitbestimmt. Kruse schreibt, dass „fremde Sinn- bzw. Relevanzsystem[e] immer nur vor dem Hintergrund des jeweils eigenen Sinn- bzw. Relevanzsystem[s] interpretierbar sind“ (2015, S. 59). Eingangs des gesamten Kapitels wurde der

Forschungszugang dargelegt. Auf diesen soll nun nochmal spezifisch im Kontext der Reflexion des Forschungsprozesses Bezug genommen werden.

Besondere Beachtung soll dabei dem Interviewsetting gelten, um dem Impuls der Standpunkttheorien gerecht zu werden. Denn es spielt natürlich eine entscheidende Rolle, welche Person als Expert_in im Rahmen eines Expert_inneninterviews definiert und angerufen wird. Genauso wesentlich ist indes, welche Person das Interview führt. Jegliche Äußerungen in einem Interview haben nachvollziehbarerweise einen Adressat_innenbezug, sind also auf die konkrete Kommunikationspartner_in gerichtet (Bogner et al., 2014, S. 51). Bogner und Kolleg_innen schreiben:

Damit variieren die Äußerungen je nach Wahrnehmung des Gegenübers der Kommunikation. Sie sind aber nicht einfach „richtig“ bei Befolgung von allgemeinen Regeln hinsichtlich Kompetenz, Neutralität usw. oder falsch bzw. verzerrt durch „Interaktionseffekte“, wenn man von diesem Regelsatz abgewichen ist (2014, S. 51).

Die Autor_innen betonen, dass kein Interaktionsmoment *falsche* Ergebnisse produziert, die Frage besteht eher nach Einordnung und Nützlichkeit der gewonnenen Daten. Sie beschreiben, dass in den Quellen zur Methode die Interviewer_in in der Rolle als Co-Expert_in bevorzugt wird (Bogner et al., 2014, S. 52). Dies war in den geführten Interviews der Situationsfall. Die Gesprächsführung war angenehm, die Interviewerin wurde eher als gleichberechtigte Kollegin wahrgenommen, mit dieser auf gemeinsamen Wissensschatz zurückgegriffen und Informationen, Wissen, Haltungen ausgetauscht werden konnte. Dadurch dass die Autorin dieser Arbeit als Interviewerin selbst in der sexuellen Bildung tätig ist und das zu Beginn der Interviews kommuniziert hat, fanden Interviews eher in einer horizontalen Kommunikationsstruktur statt.

Somit kann es bei einer solchen Forschung schlussfolgernd niemals um *die Wahrheit* oder einen objektiven, neutralen Zugang gehen, sondern eher um den Versuch, eine Komponente von Wirklichkeit abzubilden.

4. DARSTELLUNG ZENTRALER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel der Arbeit sollen Elemente aus den geführten Interviews dargestellt werden, um einen Einblick in die Arbeitswelt und Haltungen der befragten Personen aus der Sexuellen Bildung zu bekommen. Dabei wird versucht, ein Gesamteindruck von den inhaltlich teils sehr unterschiedlich gelagerten Interviews zu geben. Die Gesprächselemente werden mithilfe der vorher genannten Kategorisierung dargelegt. Im Rahmen dieser Ausführungen sollen jedoch ausschließlich die Resultate geteilt werden, die explizit dazu dienen, der Forschungsfrage näher zu kommen und eine Grundlage für weitere Auseinandersetzungen mit poststrukturalistisch-dekonstruktiven Ansätzen und deren kritischer Würdigung bieten. Somit werden nur zentrale Ergebnisse aufgeführt, nicht auf jede einzelne Kategorie, welche in Absatz 4.3.2. vorgestellt wurde, wird eingegangen. Das sind folgende Kategorien:

Kategorie	Name der Kategorie	Interviews, die verwendet werden
Kategorie 1 (K1)	Verständnis von Geschlecht	B1 B2 B3 B4
Kategorie 2 (K2)	Einbringen von Geschlechterkonzepten jenseits von Mann_Frau/ Methoden geschlechtlicher Vielfalt	B1 B2 B3
Kategorie 3 (K3)	Geschlechtertrennung von weiblich_männlich in Workshops	B1 B2 B3 B4
Kategorie 5 (K5)	Dekonstruktion und <i>queer</i>	B1 B2 B3 B4

Kategorie 8 und 6 (K6/8)	Anspruch an die eigene Arbeit und Reflexion derselben	B1
		B2
		B3
		B4

Abbildung 7: Übersicht über vorgestellte Kategorien in eigener Darstellung

4.1. Verständnis von Geschlecht (K1)

Bei der Frage nach ihrem Verständnis von Geschlecht haben die Interviewten verschiedene Schwerpunkte in ihren Antworten gesetzt.

Die Person aus dem ersten Interview bezeichnet Geschlecht als „eine Strukturkategorie, eine gesellschaftliche, und eine Wahrnehmungskategorie, in dem Sinne, dass wir lernen, Geschlecht in der Welt und in der Realität wahrzunehmen“ (B1, Z. 100-103). Sie führt aus, dass sie Geschlecht als etwas wahrnimmt, was wir gelernt haben und was sich durch Zweigeschlechtlichkeit, also eine Trennung in Mann und Frau, auszeichnet. Des Weiteren nimmt sie es als etwas wahr, woran sich viel entscheidet, weil es eine sehr präsente Kategorie ist, um Menschen und auch Tiere einzuteilen. Sie legt dar, dass Geschlecht für sie eine Art von Gewalt ist, weil es Diskriminierung, Ungleichbehandlung und Hierarchisierung schafft (B1, Z. 110-114). Außerdem wird die Frage nach dem Geschlecht und der Geschlechtsidentität von ihr als ein Problem beschrieben, weil es sich um eine Unterdrückungskategorie handelt (B1, Z. 762-768). Sie betont beim Antwortgeben jedoch:

Es ist immer schwierig, weil mir oft im Gefühl die Außenperspektive fehlt so. Also dass ich da so nah drin bin, dass ich so krass den Prozesscharakter wahrnehme, dass es schwierig ist (B1, Z. 96-99).

In eine ähnliche Richtung geht die Antwort der Person aus dem dritten Interview. Diese sagt:

Das ist eine ganz schwierige Frage weils ja aus so vielen ganz verschiedenen Teil-Theorien irgendwie besteht. Also gerade wenn man sich eben viel mit dem Thema beschäftigt hat und das weiß dass das so ist, ist es viel schwieriger das für sich selber zu definieren. Und das ist auch nicht so abgeschlossen weil das ist einfach

auch so ein Kontinuum, oder nicht nur eins, sondern das sind eigentlich mehrere (...) (B3, Z. 182-188).

Anschließend geht die Antwort jedoch in eine andere Richtung als von Interviewperson B1, indem das biologische Geschlecht beispielhaft genannt wird:

(...) ich mein sogar das was man eben so als biologisches Geschlecht oft dann fasst ist ja nicht ein Ding, sondern das sind vier verschiedene, also eben hormonelles Geschlecht, dann gonadales Geschlecht, das ist von den Keimdrüsen her, genitales Geschlecht, und dann eben noch genetisches Geschlecht, also das ist ja, also und das kann alles irgendwie unterschiedlich sein, natürlich meistens nach außen würde mans wahrscheinlich nie so merken (B3, Z. 189-196).

Auch bei Interview zwei wird das biologische Geschlecht als eine Definition angeschnitten. Person B2 beschreibt, dass sie Geschlecht anhand des biopsychosozialen Modells betrachtet. In diesem Modell wird Geschlecht auf drei Ebenen verstanden:

Also biologisch, dann auf der sozialen Ebene, also Ausdruck, Impression, was man anzieht, wie man aussieht, et cetera und eben auf so einer psychologischen, emotionalen, Gefühlsebene (B2, Z. 136-139).

Außerdem fügt die befragte Person hinzu:

Und eben auch noch so ein, ich würde nicht sagen egalitär, aber so, es ist wirklich egal. Also welches Geschlecht man hat, wie man aussieht. Das ist alles sekundär, hauptsache man selbst fühlt sich im besten Fall wohl damit. Und es ist alles okay. Es geht niemanden anderen was an das zu bewerten letztlich. Genau, das würde ich sagen sind so die zwei Haltungen oder Werte die ich im Hinterkopf habe (B2, Z. 146-152).

Im Gegensatz dazu setzt die vierte interviewte Person an einem anderen Ausgangspunkt an, der sich dem im ersten Interview ähnelt: Für sie ist Geschlecht konstruiert, jedoch ausgezeichnet durch eine Struktur, die vorhanden ist auch Kategorien bildet, welche Auswirkungen haben (B4, Z. 117-120). Außerdem betont sie, „dass die Grenzen fließend sind“ (B4, Z. 121-122) und Geschlecht eher etwas ist, was man tut (B4, Z. 168-169).

4.2. Einbringen von Geschlechtskonzepten jenseits von Mann_Frau/ Methoden geschlechtlicher Vielfalt (K2)

Bei diesem Thema sind sich nahezu alle befragten Personen einig. Im ersten, zweiten und vierten Interview wird betont, dass geschlechtliche Vielfalt eine wichtige Rolle spielt. Die gegebenen Antworten unterscheiden sich ausschließlich in der Betonung der Relevanz und in der Ausführlichkeit der Antworten. Alle vier Sexualpädagog_innen gehen davon aus, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt und geschlechtliche Vielfalt auch in ihrer Arbeit ein Grundthema darstellt – implizit und explizit. Implizit wie im Sinne der ersten Person im Interview, die sagt:

Dass es mehr als zwei Geschlechter gibt, dass Geschlecht vielfältiges ist, dass Geschlecht eine Konstruktion ist, ist die Basis von der wir ja ausgehen (B1, Z. 256-259).

Die Person im zweiten Interview geht nochmal mehr auf die konkrete Herangehensweise ein:

(...) es ist eher so in diese Richtung gedacht ins Gespräch kommen. Und was heißt denn das. Was heißt denn weder Mann noch Frau. Was kann denn das dann sein. Wie kann man sich das denn vorstellen. Oder auch eben dieses, schon auch dieses starre Konstrukt auch aufzubrechen. Es gibt dazwischen und ja (B2, Z. 224-228).

Herauszuhören ist dabei, auch im Anschluss an die erste dargestellte Kategorie -die Frage nach dem Verständnis von Geschlecht- dass zwei der befragten Personen (B1 und B4) sich in ihren Antworten gar nicht auf die Kategorie *Mann* und *Frau* beziehen, sondern nur von der Konstruiertheit und einer radikalen Vielfalt des Geschlechts sprechen. In Interview eins wird hervorgehoben, dass bei Workshops: „(...) sind jetzt genau so viele Geschlechter vor dir wie Leute“ (B1, Z. 429-430).

In Interview zwei wird die Binarität von Mann und Frau um eine dritte Kategorie erweitert, die jedoch ebenfalls vorhanden, legitim und in der Norm enthalten ist (B2, Z. 221-282). Ausschließlich im dritten Interview wird geschlechtlicher Vielfalt weniger Bedeutung zugeschrieben. Diese Person antwortet auf die Frage danach, ob Geschlechterkonzepte jenseits von Mann und Frau in der Arbeit Raum finden:

Ja, aber ich muss sagen ehrlich gesagt am Rande. Und das kommt auch ein bisschen auf die Gruppe immer an und das liegt auch einfach daran dass da ganz oft einfach sehr viel zu tun ist (B3, Z. 232-234).

In ihren Aussagen dazu wird klar, dass sie von einem binären Geschlechtermodell ausgeht:

Und natürlich könnte es auch sein, also könnte sein dass es wirklich intersexuelle Kinder gibt, die dürfen natürlich aussuchen (...) zu welche Gruppe sie sozusagen gerade gehören wollen. Und da würden wir natürlich nie sagen nein aber du gehörst zur anderen Gruppe (B3, Z. 154-163).

Besonders die Benennung der *anderen* Gruppe und der Konstituierung von Intersex als *Dazwischen* manifestiert die Binarität von Mann und Frau.

In der daran anschließenden Frage im Leitfaden für den Verlauf der Interviews wird die Frage nach der Binarität der Geschlechter nochmals von einer anderen Seite beleuchtet. Es geht um die Frage der Geschlechtertrennung als Methode in der sexualpädagogischen Arbeit.

4.3. Geschlechtertrennung weiblich_männlich in Workshops (K3)

Die Frage nach Geschlechtertrennungen (in weiblich und männlich) in sexualpädagogischen Workshops ist interessant, weil sie ein Dilemma aufzeigt. Die Person, mit der das letzte Interview geführt wurde, sagt passenderweise:

Ich finde es trotzdem grundsätzlich schwierig und so richtig mit einer Meinung tue ich mich schwer, ich finde beides spannend zum Arbeiten (B4, Z. 310-312).

Im Alltagsverständnis von Geschlechtertrennung ist impliziert vorhanden, dass es sich dabei um eine Trennung in *zwei* Geschlechter, männlich und weiblich, nicht um eine Trennung *vieler* Geschlechter handelt. Ein_e Interviewte_r spricht diesen Umstand selbst an:

(...) obwohl ja, vor der Norm ist es geschlechtergetrennt, da sind jetzt genau so viele Geschlechter vor dir wie Leute, aber okay, wurscht, wir tun jetzt mal so als hätten wir geschlechtergetrennt (B1, Z. 429-431).

Zu Beginn der Entwicklung eines Programms Sexueller Bildung wurde besonders geschlechtsbewusste Arbeit in den Vordergrund gestellt. Historisch differenzierte sich so eine sexualpädagogische Mädchenarbeit und eine sexualpädagogische Jungenarbeit heraus (pro familia, 2013, S. 6). Ob die Geschlechtertrennung als

Methode angewendet wird, ist damit eine grundlegende Fragestellung, mit welcher sich Sexualpädagog_innen meist auseinandersetzen müssen. Auf die Frage, ob eine Geschlechtertrennung in Mädchen und Jungen durchgeführt wird, antwortet die Person, mit der das zweite Interview geführt wurde:

Das ist finde ich eine voll gute Frage die wir intern auch immer wieder diskutieren und uns auch gut überlegen und da keinen grünen Faden haben oder kein so machen wir es (B2, Z. 311-313).

Bei den Antworten wird deutlich, dass es eine brisante Frage ist, mit der alle Teilnehmenden anders umgehen.

Eine Person arbeitet ausschließlich in geschlechtergetrennten Settings, wo das ganze Programm für Jungs und Mädchen separat voneinander abläuft (B3, Z. 28 & Z. 131-134). Es werden nur Einheiten zusammen gemacht, wenn die Jugendlichen sich das konkret wünschen – was aber laut der interviewten Person sehr selten vorkommt (B3, Z. 135-136). Auch in einem anderen Interview wird erläutert, dass die Jugendlichen die Geschlechtertrennung genießen würden. Als Ausführung folgt:

Und mir gibt es schon zu denken dass Mädels, also Menschen die als Mädchen ständig eingelesen werden und sich selbst als Mädchen in die Welt bringen, sich schon oft doch tatsächlich freier fühlen zu sprechen, wenn keine Männlichkeiten im Raum sind. Und das ist schade, und das ist immer noch ein Fakt so glaube ich. Also das ist ja trotzdem die Lebensrealität von den Jugendlichen, auch wenn ich gerne hätte, dass wir wo anders sind (B1, Z. 295-400).

Eine interviewte Person sagt:

Und ich kann nicht leugnen dass da [bei der Geschlechtertrennung a.d.A.] eine andere Stimmung da ist (B1, Z. 386-388).

In zwei Interviews wird konstatiert, dass die_der Befragte eine Gruppentrennung in zwei Geschlechter bisweilen als sinnvoll erlebt, während jedoch eine_r der beiden gleich zu Beginn betont, dass er_sie grundsätzlich „gar kein Fan ist“ (B4, Z. 285 & B2, Z. 313). Sinnvoll empfinden es die Sexualpädagog_innen aus dem Grund heraus, beobachtet zu haben, dass sich die Jugendlichen mehr trauen sich zu öffnen oder etwas zu sagen, wenn sie *unter sich sind* (B4, Z. 286-296 & 315-327 & B3, Z. 148-150). In einem Interview wird überlegt, ob dieser Raum den Jugendlichen

genug Sicherheit bieten kann, um offen über das zu reden, wofür sie sich sonst vielleicht genießen, um infolgedessen auch Mut zu bekommen, dass „man doch wieder mehr mit dem vermeintlich anderen Geschlecht wieder in Kontakt tritt und vielleicht auch spricht oder so“ (B4, Z. 307-309). Es wird hervorgehoben, dass die Erkenntnis „wir sind ja alle gar nicht so verschieden“ (B4, Z. 270-271) damit einhergehen kann. Jedoch wird in allen Interviews darauf eingegangen, wie es sich vermeiden lässt, dass diese Geschlechtertrennung stereotypische Bilder und Themen, die jeweils Männern und Frauen zugeschrieben werden, verfestigt oder aufbaut. Ein_e Befragte_r sagt:

Und ich möchte das nicht werten was aufkommt. Und auch wenn ich mir denke das sind jetzt die klassischen Männerthemen, oder die klassischen Frauenthemen. Aber ja, dann sind die jetzt gerade Thema, und dann ist es wichtig die zu besprechen (B1, Z. 433-437).

Ergänzt werden kann mit einem anderen Interview dazu:

Eben weil meine Haltung dahin ist, es ist voll wichtig das beide, wenn man es jetzt nur in zwei Geschlechter trennen wollen kurz, dass beide alles hören voneinander. Und dass es voll wichtig ist, dass sie das hören. Ich denke mir ja sie sollen ins Gespräch kommen da darüber (B2, Z. 354-358).

Zum Abschluss dieser Kategorie reflektiert ein_e Interviewpartner_in das vollständige Dilemma während des Gesprächs:

Ich glaube es ist eigentlich eher so dieses Teilen in Mädchen und Burschen und Männer oder Frauen das ist wie viele andere Kategorien in der Gesellschaft eine Hilfeinteilung. Also, um sozusagen Dinge zu kategorisieren und sie besser zu verstehen oder fassen zu können. Und manchmal macht das Sinn und manchmal macht das eben nicht so viel Sinn. Und das ist immer dieser Balanceakt oder diese Gratwanderung zwischen eben das öffnen zu wollen, aber um eher sozusagen eine Rollenerweiterung zu schaffen, oder halt einfach individuelle Potentiale fördern zu können und nicht so zu sagen okay, du bist ein Mädchen deswegen so. Oder eben gar nicht so viel auf das Thema Geschlecht zu fokussieren, weils eben vielleicht gar nicht so wichtig ist, aber andererseits natürlich, und das ist ja das Dilemma (...), andererseits natürlich darauf einzugehen wie unsere Gesellschaft gerade organisiert ist, und dass es sehr wohl eben auf Grund dieser Kategorisierung eben

Ungleichbehandlungen gibt, es gibt Hierarchien, es gibt Stereotype, mit denen Jugendliche umgehen müssen, und mit denen sie konfrontiert sind, und auch wir Erwachsene, wir sind ja auch in diesem System aufgewachsen, also wir tragen das ja auch in uns, also ganz viel von diesen sozialen Rollen und Stereotypisierungen, und deswegen ist auch sowas wie Mädchenarbeit oder Burschenarbeit eben noch total wichtig. Weil es gibt diese Geschlechterkategorisierung. Und natürlich ist das leider so dass jedesmal wenn man die selber die auch bedient, zum Beispiel in Geschlechter getrennten Workshops, bestätigt man sie auch ein Stück weit, das ist das Dilemma, aber es ist trotzdem nötig. Weil ich kann sozusagen nicht Mädchen fördern und sie eben auch bestärken um eben auch um gegen die Ungleichbehandlung vorzugehen ohne das zu benennen (B3, Z. 196-225).

4.4. Dekonstruktion und *queer* (K5)

In diesem Abschnitt des Interviews wurde die Frage gestellt, was die Expert_innen unter Dekonstruktion verstehen oder mit *Queer* verbinden. Außerdem wurden auch während des Interviews von verschiedenen Teilnehmenden Aussagen getroffen, die in diese Kategorie einsortiert werden konnten.

Im ersten Interview wird das Themenfeld Dekonstruktion und dessen Rolle in der eigenen Haltung und Arbeit wie folgt eingeleitet:

Ja voll. Aber nicht nur auf Geschlecht, sondern tatsächlich auch aufbrechen von verhärteten Denkmustern, von Selbstverständlichkeiten. Und man kann alles in Frage stellen. Und je nach Situation sollte man auch alles in Frage stellen können (...). Und Dekonstruktion ist glaube ich für mich ein philosophisch praktischer Anspruch. Philosophieren bedeutet für mich in Frage stellen. Den Raum größer machen (B1, Z. 776-780 & 796-799).

Ein weiteres Interview schließt daran an, indem Dekonstruktion auch als Raumöffnung und angenommene Tatsachen aufbrechen, hinterfragen und zur Diskussion stellen konstruiert wird – auch mit dem Ausgang, dass sie im Anschluss daran vielleicht nicht wieder festgeschrieben werden (B3, Z. 380-392).

Zwei Personen betonen, dass sie versuchen, dekonstruktive Ansätze durch die Sprache zu transportieren. Sie verwenden geschlechtergerechte Sprache und achten darauf, wie über Dinge gesprochen wird und welche Worte verwendet werden (B3, Z. 392-397 & B4, 345-346).

In einem Interview wird aus einer etwas anderen Richtung gearbeitet. In diesem Interview wird deutlich, dass der Gegenstand der Dekonstruktion als ein *Plus* begriffen wird, welches über die gewöhnlichen Themen hinausgeht:

Und dann auch wieder manchmal auch einfach es ist viel zu wenig was wir machen, und da gehts dann schon wieder um was ist denn eigentlich queer (B2, Z. 190-192).

Im Gegensatz dazu scheint es in anderen befragten Personen eher zur Grundlage oder *Brille* zu gehören, durch welche die Umstände betrachtet werden:

(...) queer als Brille auf die Welt. Aus queerer Perspektive. Oder muss man eigentlich sagen, wenn man es ganz ernst nimmt, ich handle queer. Oder ich queere (B1, Z. 788-791).

Ein anderes Interview schließt daran an:

Ansonsten versuchen wir halt schon (...) das Bild von so einer Geschlechtsidentität, Queerness mit reinzubringen, indem wir schon immer auf die Fluidität- indem wir Kategorien problematisieren und ich finde das ist halt Queer. (...) Und ich finde das zieht sich immer durch, aber es zieht sich zum Teil halt subtiler durch, gefühlt, bei mir als vielleicht bei anderen Menschen, die das immer klarer präsent machen wollen. Ich versuche schon auf viele Arten zu dekonstruieren und wie bringe ich es sonst rein? Ich bringe es rein durch meine Methodensammlungen, ich bringe es rein durch meine Methoden und ich finde auch durch Einstellungen (B4, Z. 330-334 & Z. 361-368).

Gleichzeitig wird deutlich, wieviel Unsicherheit dieses Thema mit sich bringt. Eine Person sagt:

Mut zur Lücke sag ich immer. Sagen wir immer. Das ist ein Begriff, oder ein, ja sagen wir Begriff oder Themenfeld, nicht mal Themenfeld, aber eine Begriffsbestimmung, bei der ich mich immer tatsächlich herumschmuggel. Weil ich mich persönlich da nicht als super mega kompetent empfinde (B2, Z. 501-505).

Auch andere Unsicherheiten werden durch die Gespräche deutlich. In einem weiteren Interview wird folgendes beschrieben:

(...) also ich hätte quasi eine Übung gemacht um Männer und Frauen zu dekonstruieren und dann rufe ich aber diese Kategorien wieder an, in dem ich sie

sprachlich wieder verwende und nicht immer von konstruierten Männern und konstruierten Frauen spreche, da frage ich mich dann schon, wäre es gescheit das immer zu übernehmen? Bleibt das dann mehr hängen? Wahrscheinlich schon, und gleichzeitig mache ich es nicht immer. Und da ist die Frage dann immer dekonstruiere ich genug oder ist das genug queer quasi (...) (B4, Z. 351-358).

Zum Abschluss führt eine interviewte Person noch aus:

(...) wir haben einfach bestimmte Verständnismechanismen als Menschen und die wenden wir an auf etwas. Und ob das dann wirklich so ist, in der Natur oder wie auch immer, das ist die andere Frage. Das ist auch so ein dekonstruktivistischer Gedanke aber natürlich kann man den nicht immer zu Ende denken weil dann wäre überhaupt nichts mehr fix (B3, Z. 454-461).

4.5. Anspruch an die eigene Arbeit und Reflexion derselben (K 6 und 8)

Die Darstellung der zentralen Ergebnisse der Expert_inneninterviews abschließend, soll auf den Anspruch an die eigene Arbeit der Interviewten und ihre Möglichkeiten zur Reflexion dieser eingegangen werden. Wie in dem Kapitel zur Heteronormativitätskritischer Pädagogik gezeigt werden konnte, kommt der Reflexion der eigenen Position und der eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse eine bedeutende Rolle zu. Aus diesem Anlass soll vorgestellt werden, wie das bei den interviewten Personen gehandhabt wird.

In der Kategorie 6, dem Anspruch an die eigene Arbeit, haben alle Teilnehmenden sehr differenzierte und in sich unterschiedliche Antworten gegeben. Jedoch ist zu erkennen, dass alle Beteiligten sich viele Gedanken um Inhalte, Ausrichtung und Anspruch ihrer Arbeit gemacht haben. In zwei der Interviews wird deutlich, dass die Personen sich wünschen, dass alle Anwesenden in einem Workshop sich wohl und beachtet fühlen und das Gefühl bekommen *okay* und *normal* zu sein, so wie sie sind und wie sie Dinge machen oder auch nicht machen (B4, Z. 532-536 & B2, Z. 702-711 & 751-756). Dazu wird gesagt, dass die Sexuelle Bildung als ein Bereich empfunden wird, bei dem noch viel zu tun ist – obwohl (oder gerade weil) Sexualität und Sex einerseits so allgegenwärtig, andererseits so tabuisiert sind (B3, Z. 588-593). In einem Interview wird hierzu noch ausgeführt, dass auch Materialien und Ausbildung hinterherhinken, dass Abbildungen und Wissen oft veraltet sind und es

auch da viel zu tun gibt. Eine Person äußert in diese Richtung als Anspruch an die eigene Arbeit ein ganz konkretes Ziel:

Und mein Anspruch ist tatsächlich, dass wir irgendwann einmal, oder wenn ich sage die nächsten 10 Jahre oder irgendwie, dann hätte ich gerne, dass sexuelle Bildung und Sozialarbeit, ganz speziell jetzt in der Sozialarbeit, im FH Kontext zumindest ein Wahlfach wird. Das ist so ein Anspruch in diese Professionalisierung auch in diese Richtung (B2, Z. 728-732).

Eine weitere sehr explizite Intention mit ihrer Arbeit hat eine befragte Person, der besonders die weibliche Lust ein Anliegen ist. Sie sagt:

Und das ist so auch ein Thema das mir besonders wichtig ist. So weibliche Lust. Und wo ich auch das Gefühl habe da muss sich was tun bei den Mädchen. Also das hat ganz viel mit einem positiven Zugang zum eigenen Körper zu tun. Auf ganz vielen Ebenen. Also nicht nur auf dieser konkreten sexuellen Lustebene sondern so überhaupt so wie gut gehe ich mit meinem Körper um und wo sind meine Grenzen. Auch mit Grenzen setzten hat es total viel zu tun, mit Gewaltprävention. Und das kommt alles auf dieses Lust Thema zurück. Also das ist so mein Lieblingsthema, sag ich jetzt mal (B3, Z. 613-623).

Zwei weitere Antworten, welche abschließend vorgestellt werden sollen, gehen auf eine andere Ebene. Eine Person reflektiert im Interview folgendes:

Und der Rest ist so: ich weiß, dass ich nichts weiß. Wieviel von dem stimmt was ich den Jugendlichen da eigentlich erzähle. Und was bedeutet stimmt. Ich muss mich ja auch immer auf das verlassen was wir so, gerade in sexueller Bildung wird mir immer so bewusst, dass das ein Machtkampf ist. Das Wissen ein Kampffeld ist. Und das Wissensvermittlung ein Kampffeld ist, und das Wissenschaft ein Kampffeld ist. Und da muss man irgendwo auch den Anspruch an sich selber aufgeben die Wahrheit, also ja die Vorstellung muss einfach weg. Ich kann die Wahrheit nicht vermitteln. Wir haben sie nicht (B1, Z. 505-514).

Im letzten Interview wird der Zugang etwas fassbarer formuliert:

Irgendwie ist das ein großes Thema für alle und da möchte ich euch das mitgeben und da irgendwie so einen lustvollen Zugang machen der auch realistisch auf Gefahren - ich meine wirklich in erster Linie halt auch einfach Konsens- Sachen.

Und, dass sie sich da ein bisschen sicherer fühlen können in einer sehr verwirrenden Zeit mit einer sehr schönen Sache (B4, Z. 550-556).

Was die Reflexion über die eigene Arbeit angeht, zeigt sich, dass die Verhältnisse und die Zugänge unterschiedlich sind. Die interviewten Personen geben sehr unterschiedliche Antworten, wobei jedoch bei allen großer Wert auf die Reflexion der Arbeit gelegt wird.

Eine Person spricht davon, wie elementar sie die Reflexion im Leben an sich findet:

Ich glaube wir leben grundsätzlich nicht in so einer reflektierten Gesellschaft. Es tut ja auch weh. Und das ist Arbeit. Und das ist unbezahlte Arbeit ganz oft. Weil es auch nicht so krass von uns gefordert wird, eigentlich. Zu wissen wer wir sind, aber nicht in die Richtung ich fördere jetzt, aus der Perspektive des Systems sozusagen gesprochen, ich fördere jetzt dass du dich frei entfalten und entdecken kannst, sondern du sollst schon entdecken was dich passend macht. Überspitzt dem Neoliberalismus zu dienen. Man soll ja nicht irgendwer werden, man soll ja jemand werden der nützlich ist, fürs System. Und ich würde mir solche Räume voll wünschen (B1, Z. 681-692).

Gleichzeitig betont sie, wie schwer sich diese Reflexion in einem Arbeitskontext übersetzen und anwenden lässt:

Gleichzeitig macht es das alles wieder so unsicher. Dass es nicht diese strukturelle Absicherung ist und alles nur über persönliche Beziehungen läuft. [...] Weil man sich halt ganz oft auch von Leuten nicht verstanden fühlt, die sich noch nicht damit auseinandergesetzt haben, und deren Grund sich mit den Themen nicht zu beschäftigen ist, dass sie Privilegien haben. Das macht es glaube ich für Leute mit queeren Identitäten dann manchmal einfach sehr mühsam. Dieses Gefühl aufzeigen zu müssen hey, da ist aber ein Thema. (B1, Z. 693-705).

Sie reflektiert im Interviewgespräch darüber, wie schwierig es ist, diese Reflexion im strukturellen Kontext zu verankern:

Und das man dann sagt wir achten jetzt darauf, alle mit zu meinen, und das man sich dann für eine Lösung entscheidet, aber das allen klar ist, das kann nie für alle passen. Eine Festschreibung kann nicht die Lösung sein um Festschreibungen aufzuheben. Und das aus Zeitdruck, und weil es einfach auch viel Arbeit ist, Dinge zu hinterfragen. Nachher kämpft man sich halt irgendwie durch und versucht halt

das Beste. Und es dürfen ja auch, jetzt eben schon gewertet gesprochen, Fehler passieren. Nur man muss dann halt daraus lernen, und am besten, wenn das schon alles so wahnsinnig privatisiert ist, auf Beziehungen bezogen, dann ist es am schönsten, wenn Leute die Fähigkeit haben, wertschätzend mit Kritik umzugehen und dann daraus zu lernen. Aber ja, ich suche mir diese Räume schon, aber es ist schwierig sie außerhalb vom privaten Umfeld zu finden. (B1, Z. 709-723).

Für eine andere interviewte Person ist, währenddessen die Reflexion eindeutig im Arbeitsalltag verankert und wird gerne in diesem Rahmen angenommen:

Auf unterschiedlichsten Ebenen. Einerseits, wir haben regelmäßige Teamsitzungen. Entweder im Büro oder eben jetzt online. Die sind in der Regel alle zwei Wochen, wo wir uns eben konkret über irgendwas was gerade präsent ist, austauschen. Dann die Intervision, die ist sowieso, die passiert glaube ich ständig tatsächlich (B2, Z. 561-566). Wir sind aus unterschiedlichen Stammprofessionen und da gibts unterschiedliche Ansichten und diese Intervision, die ist eigentlich immer vorhanden würde ich sagen (B2, Z. 567-570).

Außerdem betont sie:

Diese Haltung, diese biografische Reflexion und dieses Überschauen, welche Haltungen habe ich eigentlich, das ist bei uns in den Ausbildungen schon ganz stark passiert (B2, Z. 628-631).

In einem Interview lassen sich keine Angaben zu diesem Themenblock finden. Die Aussagen des letzten Interviews verbinden die beiden vorangegangenen: es wird sowohl darauf hingewiesen, dass viel im privaten Setting, unter Freund_innen stattfindet, jedoch auch im Arbeitsalltag die Möglichkeit besteht, zum Beispiel Supervision in Anspruch zu nehmen.

... also so eher informeller Treff [...] Bloß dann Einzel-Supervision nehme ich auch immer wieder in Anspruch plus, es gibt immer mal wieder Fortbildungen und in den Fortbildungen dann schon auch Reflexionsräume (B4, Z. 422-424).

Sonst habe ich eigentlichen Kollegen und Kolleginnen mit denen ich mich in so Gruppen treffe, es sind auch wirklich sehr enge Freundinnen oft, oder Freunde und das heißt mit denen reflektiere ich schon die Arbeit und wenn wir neue Methoden oder neue Ideen haben, dann teilen wir das auch miteinander (B4, Z. 428-433).

Da nun die für elementar gehaltenen Ergebnisse der Interviews dargelegt wurden, sollen diese in einem nächsten Schritt analysiert, interpretiert und mit den theoretischen Konzepten zusammengedacht werden.

5. ZUSAMMENFÜHRUNG UND DISKUSSION

Nachdem nun die zentralen Ergebnisse der Expert_inneninterviews dargelegt wurden, sollen sie im Folgenden mit den theoretischen Positionen, Konzepten und Modellen verbunden werden, welche in Kapitel 2 entfaltet wurden. Im Rahmen dieses Zusammendenkens lassen sich die Ergebnisse der Interviews analysieren, interpretieren und hinsichtlich der eingangs formulierten Forschungsfrage diskutieren.

5.1. Interpretation und Analyse der Ergebnisse

Die Forschungsfrage umfasst das Interesse nach der Relevanz und dem Einfluss poststrukturalistisch-dekonstruktiver Ansätze in der Praxis der Sexuellen Bildung in Österreich.

Bevor diese Frage anhand der Ergebnisse und theoretischen Darlegungen genauer unter die Lupe genommen wird, soll an dieser Stelle zu Beginn der Blick gehoben und die Lupe weggelassen werden. In diesem Prozess zeigt sich, dass poststrukturalistische und dekonstruktive Perspektiven sicherlich die Pädagogik an sich inspiriert und zum Denken, Hinterfragen und *Andersmachen* angeregt haben – wie unter Abschnitt 2.3. nachvollziehbar wurde. Durch diese Entwicklungen kann die These aufgestellt werden, dass -allgemein gesprochen-, die Erkenntnisse poststrukturalistischer Theoriebildung nicht haltgemacht haben vor der Sexuellen Bildung. Wenn jedoch wieder die Forschungsfrage dieser Arbeit fokussiert wird, nämlich ob die Erkenntnisse auch die Praxis der Sexuellen Bildung in Österreich beeinflussen, steht eine eindeutige Antwort noch aus. Anhand einer Analyse des aus den Interviews ausgewählten Materials soll nun der Versuch unternommen werden, sich dieser Antwort anzunähern.

Rekurrierend auf die bereits eingeführte Strukturierung (siehe auch noch einmal genauer Kapitel 4) wird somit nun anhand der Forschungsfrage analysiert, inwiefern diese sich im Rahmen dieser Arbeit beantworten lässt.

Analyse Kategorie 1	Geschlecht
Analyse Kategorie 2 und 3	Geschlechtliche Vielfalt/Geschlechtertrennung
Analyse Kategorie 5	Dekonstruktion_Queer
Analyse Kategorie 8 und 6	Anspruch an die eigene Arbeit und Reflexion

Abbildung 8: Übersicht über die Analysekategorien in eigener Darstellung

Kategorie 1 - Geschlecht

Bei allen Befragten, mit denen ein Interview geführt wurde, wird deutlich, dass sie mit einem mehr oder weniger *dekonstruktiven* Begriff von Geschlecht arbeiten. Jedoch sind die Ausprägungen *wie* dekonstruktiv diese Vorstellungen von Geschlecht sind bei den Teilnehmenden der Interviews sehr unterschiedlich.

Eine dekonstruktive Auffassung von Geschlecht kann, in Rückbezug auf die Theoriebildung unter Kapitel 2.3., als ein Verständnis bezeichnet werden, in welchem das Geschlecht als fluide, unabgeschlossen und nicht festgeschrieben erscheint und keinesfalls innerhalb des Dualismus Mann und Frau verortet wird. Keine der befragten Personen spricht bei der Definition von einem Zwei-Geschlechter-Modell, also hat die Vorstellung, es gäbe *nur* zwei Geschlechter, die antagonistisch zueinanderstehen (Absatz 4.1.).

Deutlich wird in den Interviews aber auch, wie schwer die Befragten sich dabei tun, Geschlecht *überhaupt* zu definieren. Auch hier lässt sich ein dekonstruktiv-poststrukturalistisches Moment wiederfinden: eine Idee der Dekonstruktion ist es, kritische Infragestellungen vorzunehmen und besonders die im westlichen Denken typischen Oppositionen (von beispielweise Mann/Frau, Geist/Körper, Kultur/Natur) aufzubrechen und instabil zu machen – ohne sie einfach umzukehren (Absatz 2.2.2. und Babka & Posselt, 2016, S. 47). Eine solche Herangehensweise kann demnach in den Interviews erahnt werden: eine fixe Vorstellung von dem, was Geschlecht ist, wird aufgebrochen und von manchen Personen im Rahmen ihrer Antwort auch nicht wieder festgeschrieben (z.B. Interview B1 und B4).

Auffallend ist jedoch insgesamt, wie bereits angesprochen, das Spektrum, welches innerhalb der eher dekonstruktiven Geschlechtsdefinitionen von den Interviewten aufgemacht wird.

Geschlecht wird sowohl in einer Perspektive beschrieben, welche durch Butlers Theorien maßgeblich beeinflusst scheint: als machtvolle Kategorie, welche *gewaltvoll* Subjekte in sich selbst und in der Gesellschaft strukturiert (Absatz 4.1. und 2.2.3. und 2.2.4.). Geschlecht wird weiterführend nahezu beispielhaft durch eine *poststrukturalistische Brille* betrachtet: es wird als eine Wahrnehmungskategorie definiert, welche die Welt zweigeschlechtlich strukturiert (Interview B1 Absatz 4.1.). Mit einem Rückgriff auf die poststrukturalistische Theoriedarlegung unter Kapitel 2.2. finden sich hier eindeutige poststrukturalistisch-dekonstruktive Thesen. Es wird kein Bezug hergestellt zu einem *Körper* oder einem biologischen Geschlecht oder ein Rückbezug auf biologische Fakten, Naturhaftigkeit etc. vorgenommen. Stattdessen wird Geschlecht wohl ausschließlich als *diskursives* Phänomen betrachtet – auch wenn der Begriff diskursiv nicht fällt. *Diskursiv* in dem Sinne, da die Aussagen des Interviews nahelegen, dass kein *Geschlecht* per se vorhanden ist, welches dann mit der Sprache bezeichnet wird, sondern es sich eher umgekehrt verhält. Das zeigt sich auch, indem der *Prozesscharakter* von Geschlecht als Definition genannt wird (Interview B1 Absatz 4.1.). In dieser Weise beschreibt auch Butler Geschlecht: nicht als unbestreitbares Merkmal, sondern als einen performativen Akt, der in einem andauernden Prozess das hervorbringt, was er zu bezeichnen scheint (siehe Absatz 2.2.3.).

Gleichzeitig finden sich demgegenüber auch Definitionen, welche das biologische Geschlecht in den Vordergrund stellen und anhand dessen eine Definition vornehmen - auch wenn sich diese Einteilung nicht spezifisch auf die Zweigeschlechtlichkeit beruft. Bei einem Rückbezug auf das biologische Geschlecht kann wohl konstatiert werden, dass eine solche Definition diametral zu einer poststrukturalistischen Epistemologie verläuft. Denn diese versucht gerade, dem biologischen Geschlecht seine naturgegebene Grundlage zu entziehen und es, wie das soziale Geschlecht, einer *Wandelbarkeit* auszusetzen (siehe Absatz 2.2.3. und 2.2.4.).

Wenn damit also ein Berufen auf das biologische Geschlecht zwar nicht exemplarisch innerhalb poststrukturalistischen Denkens verortbar ist, so hat ein *dekonstruktiver* Gedanke wohl trotzdem für Inspiration in der Definition gesorgt:

Geschlecht als Kontinuum zu sehen und auf verschiedenen Ebenen zu betrachten, welche einander nicht ausschließen oder unbedingt bedingen und auch *zueinander* fluide stehen.

Bei den empirischen Ergebnissen kommt also gleichfalls eine Entwicklung zum Ausdruck, die sich anhand der theoretischen Ideen (Absatz 2.2.) und konzeptionellen Überlegungen innerhalb der (Sexual)Pädagogik (Absatz 2.3.) schon abgebildet hat: eine Trennung von *Mann* und *Frau* wird nicht (mehr) als ein biologisches Faktum betrachtet, sondern die Bedeutungen und Ausschlüsse werden ausgelotet. Diese Überlegungen werden teils vehement, teils angedeutet, in einen Machtzusammenhang gestellt.

Jedoch lässt sich beobachten, dass sich, obwohl diese fluide und konstruierte Vorstellung von Geschlecht bei einer konkreten Nachfrage nach einer Definition Konsens scheint, in den Ausführungen unter anderen Gesichtspunkten indes wieder eine recht strenge Einteilung in die Kategorien *Mann* und *Frau* einschleicht (Absatz 4.2. Interview B3). Als Interpretationsansatz liegt nahe, dass ein Umdenken zwar auf *theoretischer Ebene* im Gange ist, sich die gesellschaftliche heteronormative Struktur (siehe Absatz 2.2.6.) jedoch als äußerst hartnäckig zeigt. Aus dem Blickwinkel poststrukturalistischer Lesart erweist sich diese Interpretation insofern als schlüssig, als gerade Butler betont, dass die Zweigeschlechterordnung durch die *Heterosexuelle Matrix* (Absatz 2.2.6) Subjekte konstituiert. Diese *Heterosexuelle Matrix* also nicht nur in gesellschaftlicher Struktur, sondern auch in den Subjekten selbst zu finden, ist der Komplexität des Gegenstandes angemessen und verdeutlicht gleichsam die Theorie.

Andererseits kann diametral argumentiert werden: durch den Rückbezug auf eine geschlechtliche Einteilung von Mann und Frau und die Benennung eines *Dazwischen* (siehe Absatz 4.2. Interview B3) verfestigt sich die Binarität der Geschlechter und entspricht damit eindeutig nicht einem poststrukturalistisch-dekonstruktiven Charakter.

Kategorie 2 und 3 - Geschlechtliche Vielfalt/Geschlechtertrennung

Anhand der eingeführten Struktur ist der nächste Analysegegenstand, welcher sich in der Auswertung ergeben hat, die Frage nach geschlechtlicher Vielfalt und der Anwendung der Methode der Geschlechtertrennung in *weiblich* und *männlich*.

Hier lässt sich sowohl radikale Vielfalt als Grundlage des Denkens herauslesen als auch ein Reflektieren von Machtzusammenhängen, welche zu Ungunsten von weiblichen Personen in der Gesellschaft ausfallen und damit besonders laut einer Person (Interview B3 Absatz 4.3.) auch benannt werden müssen (Interviews B1 und B3 unter Absatz 4.2. und 4.3.).

Radikale Vielfalt lässt sich an der Stelle ablesen, an welcher eine Person davon spricht, dass für sie „so viele Geschlechter wie Leute“ (Interview B1, Z. 429-431, Absatz 4.3.) in einem Workshop zur Sexuellen Bildung vorhanden sind. Diese Aussage deutet an, dass die Zweigeschlechtlichkeit als Strukturkategorie keine besonders große Rolle spielt und Geschlecht als etwas wahrgenommen wird, was frei gestaltbar, wandelbar und einzigartig ist und definiert damit eine grundlegende Vielfältigkeit als Ausgangsperspektive, mit der gearbeitet wird.

Andere Interviewpartner_innen sprechen von einer Herangehensweise, die gegebenenfalls als *pädagogisch* beschrieben werden kann. Es wird definiert, dass durch „ins Gespräch kommen“ (B2, Z. 224-228) versucht wird, geschlechtliche Vielfalt zugänglicher zu machen. Diese Vorgehensweise beschreibt auch pro familia in ihrer Publikation zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt in der Sexuellen Bildung. Darin wird beschrieben, dass die Vielfalt, die bei den Teilnehmer_innen einer Gruppe statistisch gesehen vorhanden ist (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.2. und 2.3.4.) oft vor dem Hintergrund heteronormativer Ordnung verschwindet. Somit legen sie nahe, das Themenfeld Vielfalt „taktvoll, aber ebenso deutlich“ (pro familia Bundesverband, 2018, S. 18) anzusprechen. Dabei können gerade Geschlechtertrennungen in weiblich und männlich erstmal dazu führen, die Verschiedenheiten zu *dramatisieren*, um sie später wieder *entdramatisieren* zu können (pro familia Bundesverband, 2018, S. 18).

Die empirischen Interviews machen deutlich, dass von den meisten Befragten beide Vorgehensweisen unter bestimmten Umständen als sinnvoll erlebt werden (bspw. B4 unter 4.3.).

Weiterführend wird in den empirischen Ergebnissen zum Thema Vielfalt und der Geschlechtertrennung das Spannungsfeld zwischen den durch poststrukturalistisches Denken eingeführten Prämissen wie Pluralität, Unbestimmbarkeit und Uneindeutigkeit und einer konkreten pädagogischen Arbeit deutlich, welche sich wie unter Absatz 2.3.1. mit der Sexuellen Bildung als Mädchen_arbeit/Jungen_arbeit beschrieben, auch auf Kontexte bezieht, die strukturell gewachsen sind und feststehen.

Dabei zeigen sich in den Interviews nahezu alle Entwicklungsschritte, welche sich auch theoretisch nachvollziehen lassen (siehe Kapitel 2.3.): die traditionelle Pädagogik formuliert als Ziel, Jugendliche bei ihrer Identitätsbildung zu unterstützen (Hartmann, 2015, S. 45). Das bedeutet, ihnen mit Wissen und Unterstützung zur Seite zu stehen, um ihre Identität finden zu können und ihre Handlungsfähigkeit zu sichern – in der Sexuellen Bildung mit dem Schwerpunkt auf Körperlichkeit, Beziehung, Sexualität. Das Spannungsverhältnis, welches ein dekonstruktiver Gedanke hier aufmacht - nämlich Identität als fluide, als nicht festgeschrieben, als sich durch Diskurs und Macht konstruierender Prozess zu begreifen - wird in den Interviews sowohl in Richtung des Ignorierens dieses Gedankenanstoßes (*es gibt zu viel zu tun, um eine solche Herangehensweise zu berücksichtigen* (B3 unter Absatz 4.2.) als auch in Richtung eindeutige Dekonstruktion (*es sind so viele Geschlechter im Raum wie Leute* (B1 unter Absatz 4.2.) aufgelöst. Es wird deutlich, wie „die Entdeckung der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht“ (Hopfner, 2000, S. 71) und die Auswirkungen, welche diese Entdeckung mit sich bringen, zugleich Möglichkeitsräume eröffnet, aber auch überfordert und als *Zuvief* erlebt werden kann (Interview B3 unter Absatz 4.2.).

Wenn es beispielsweise um das Einbringen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt geht, wird, wie in konzeptionellen Publikationen zu diesem Thema vorgeschlagen, (siehe Absatz 2.3.2 und 2.3.4.) das Ziel „Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken“ (Hartmann, 2002, S. 120) durch einige interviewte Personen angestrebt. Jedoch zeigt sich in den empirischen Ergebnissen das Dilemmata, was auch in der Vorstellung der (sexual)pädagogischen Konzepte präsent war (Kapitel 2.3.):

Wie soll in einer Gesellschaft, die durch und durch zweigeschlechtlich organisiert ist, innerhalb eines Systems der Zweigeschlechtlichkeit also, diese aufgebrochen werden? Wie soll gleichzeitig die Identität und die Nicht-Identität, die

Zweigeschlechtlichkeit und die Vielfalt, die Heterosexualität und das *Alles-Andere* thematisiert werden, ohne wieder einen Dualismus herzustellen? Dekonstruktive (Sexual)Pädagogik befindet sich hier in einem „paradoxen Raum, da sie zuerst aufruft, was sie verschieben will“ (Tinkhauser, 2009, S. 26). Gerade anhand der Frage nach der Geschlechtertrennung in *weiblich* und *männlich*, welche bei den geführten Interviews gestellt wurde, lässt sich dieses Paradoxon nachvollziehen.

Es wird zudem erkennbar, dass die Entscheidung, ob eine Geschlechtertrennung in zwei Geschlechter durchgeführt wird, nicht nur mit der Grundeinstellung und damit dem ontologischen Zugang der Interviewten zusammenhängt, sondern auch mit dem (Arbeits)Kontext. Wie zu Beginn der poststrukturalistisch-dekonstruktiven Perspektiven innerhalb der Sexuellen Bildung eingeleitet, ist diese unter anderem in der Mädchen_arbeit gewachsen. Auch ein_e Interviewpartner_in kommt aus der Mädchen_arbeit und bezieht damit eine Perspektive mit ein, welche eindeutig durch die strukturellen Rahmenbedingungen gefasst ist. Das bedeutet, sie arbeitet ausschließlich in einem geschlechtergetrennten Setting nur mit *Mädchen*. Jedoch heißt eine *geschlechtergetrennte* Ausgangssituation nicht unbedingt, dass die Arbeit nicht dennoch mit dekonstruktivem Ansatz stattfinden kann: denn Dekonstruktion, angewendet in der Pädagogik, kann mitunter heißen „die Ordnungskategorien Geschlecht und Sexualität auf ihre vermeintliche Natürlichkeit zu hinterfragen und deren Grenzen zu verwischen“ (Tinkhauser, 2009, S. 62). Durch diese Analyse kann eine Zwei-Geschlechter-Trennung als Methode oder als Ausgangssituation an sich nicht exemplarisch für ein Nicht-dekonstruktives-Vorgehen stehen. Dennoch deuten Antworten dieses Interviews darauf hin, dass die als *real* erlebte Trennung in Mann und Frau so stark eingebettet ist und mit so viel existenzieller Ungleichbehandlung zu Gunsten männlicher Personen einhergeht, dass in der konkreten Arbeit eher ein Empowerment von *Mädchen/Frauen* anstelle einer Dekonstruktion von Geschlecht gewählt wird (Interview B3 Absatz 4.3.).

Auch in anderen Interviews lässt sich erkennen, wie fest doch die Struktur der geschlechtlichen Trennung in Mann und Frau verankert ist. Eine interviewte Person sagt (auch zu lesen Absatz 4.3.):

Und mir gibt es schon zu denken dass Mädels, also Menschen die als Mädchen ständig eingelesen werden und sich selbst als Mädchen in die Welt bringen, sich schon oft doch tatsächlich freier fühlen zu sprechen, wenn keine Männlichkeiten im Raum sind. Und das ist schade, und das ist immer noch ein Fakt so glaube ich. Also das ist ja trotzdem die Lebensrealität von den Jugendlichen, auch wenn ich gerne hätte, dass wir wo anders sind (B1, Z. 295-400).

Hier lässt sich herauslesen, wie sehr eine poststrukturalistische Position vorhanden ist. Es wird eindeutig die Konstruiertheit von Geschlecht (in diesem Fall Mädchen) betont. Gleichzeitig lässt sich erneut das Dilemma finden, welches immer wieder auftaucht: eine radikale poststrukturalistisch-dekonstruktive Position ist schwer umzusetzen, solange die Gesellschaft so organisiert ist, wie sie ist. Dieser Konflikt wird auch in der nächsten Kategorie der Auswertung der Interviews aufgenommen.

Kategorie 5 - Dekonstruktion_Queer

Hier wird reflektiert, wie konkret durch Methoden in der Arbeit zur Sexuellen Bildung Geschlecht im poststrukturalistischen Sinne aufgebrochen und in der in diesem Ansatz angedachten Fluidität belassen werden kann.

Eine Person spricht davon, wie schwierig es ist, wenn das Ziel einer bestimmten Übung darin besteht, die Kategorien Männer und Frauen zu dekonstruieren und sie dann im weiteren Verlauf doch selbst aufzurufen, indem sie zum Beispiel danach wieder sprachlich verwendet werden (Interview B4 Absatz 4.4.). Jedoch empfindet die Person es als schwierig, einen ganzen Workshop mit Jugendlichen hindurch von „konstruierten Männern und konstruierten Frauen“ (Interview B4, Z. 354-355, Absatz 4.4.) zu sprechen. Hier wird ein poststrukturalistisches Verständnis der interviewten Person sehr deutlich: sie setzt die Sprache als konstruierendes Moment in den Mittelpunkt. Wie unter Absatz 2.2.1. zu lesen war, ist ein Merkmal des Poststrukturalismus der Fokus auf Sprache und die Grundannahme, dass diese durch Diskurse die Wirklichkeit erschafft und sie nicht nur beschreibt. In dem Interview wird davon ausgegangen, dass keine sprachliche Verwendung der Kategorien Mann und Frau in der Folge dazu führt, dass diese Kategorien dekonstruiert werden. Die materielle Grundlage und gesellschaftliche Existenzweise von diesen Kategorien wird nicht als zu bedenkender Aspekt genannt

(Maierhofer, 1995), womit konstatiert werden kann, dass eine stringente poststrukturalistisch-dekonstruktive Herangehensweise vorliegt.

Andere Aussagen lassen erkennen, dass ein dekonstruktiver Ansatz sich eher auf das Aufbrechen von verhärteten Denkmustern und Selbstverständlichkeiten bezieht, als *Raumöffnung* verstanden wird (Interview B1 und B3, Absatz 4.4.). Dieses Verständnis schließt an eine Definition von Dekonstruktion an, wie sie in pädagogischen Kontexten rezipiert wird (siehe Absatz 2.3.2 und Fritzsche et. al, 2001).

Kategorie 6 und 8 - Anspruch an die eigene Arbeit und Reflexion dieser

Die Frage nach dem Anspruch an sich selbst in der eigenen Arbeit und der Möglichkeit zur Reflexion dieser Arbeit wurde gestellt, da ein wichtiges Moment Heteronormativitätskritischer Pädagogik die Reflexion ist. Wie unter Absatz 2.3.3. beschrieben, leitet sich die Heteronormativitätskritische Pädagogik aus der Queer Theory ab. Durch sie werden Machtzusammenhänge anhand der Variablen Geschlecht, Sexualität und Begehren analysiert und mithilfe des Wissens um diese Machtzusammenhänge die Reflexion der eigenen Arbeit ausgerichtet (Hartmann, 2020, S. 136 ff.).

Die Antworten in diesem Bereich zeigen, wie schwierig besonders der Teil mit der Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Arbeit ausfällt. Zwei der interviewten Personen sprechen davon, dass die Hauptreflexion innerhalb des privaten Umfeldes, im Freund_innenkreis, passiert (Absatz 4.5. B1 und B4). Besonders in einem Interview lässt sich derweil die Bedeutsamkeit von Reflexion in einem poststrukturalistischen Sinne, also als einem Hinterfragen von als *normal* und *natürlich* anmutenden Gegebenheiten, wiederfinden. Es wird davon gesprochen, wie anstrengend ein solches Auseinandersetzen ist und wie viel Arbeit dahintersteckt – was naheliegend ist bei dem Ausmaß der Verunsicherung, welches die Dekonstruktion erreichen möchte (siehe Absatz 2.2.2.). Eine Person fasst diesen Anspruch im Interview wie folgt zusammen:

(...) und ob das denn wirklich so ist, in der Natur oder wie auch immer, das ist die andere Frage. Das ist auch so ein dekonstruktivistischer Gedanke aber natürlich

kann man den auch nicht immer zu Ende denken weil dann wäre überhaupt nichts mehr fix (B3, Z. 454-461).

Wie sich aus den theoretischen Ausarbeitungen zu Anfang dieser Arbeit erschließt, ist möglicherweise genau das Zulassen dieses Gedankengangs und dieser Reflexionsebene, nämlich dass „überhaupt nichts mehr fix ist“ (B3, Z. 461), ein zentrales Momentum im dekonstruktiven Denken. In einem Interview wird jedoch reflektiert, wie schwierig dieser Zugang in der Praxis sein kann: wenn alles hinterfragt wird und versucht wird, eine Offenheit herzustellen, indem aller Vielfalt und allen Möglichkeiten Raum gegeben wird, kann möglicherweise entweder nur noch monologisiert oder gar nichts mehr gesagt werden (Jannink & Witz, 2020, S. 150).

In einem Interview wird ausgeführt, dass versucht werden soll, alle mit zu meinen, während sich gleichzeitig für eine *Lösung* entschieden werden muss, von der auch klar ist, dass sie nie für alle passen kann (Interview B1 Absatz 4.5.). Hier wird sichtbar, wie sehr sich auf eine dekonstruktive Denkart bezogen wird: das Thema der *Ausschließungen* wird in den Fokus genommen. Genau diese möchte Derrida mit der Dekonstruktion ausmachen (Absatz 2.2.2.).

Weitere Interviewantworten führen in der Frage nach dem Anspruch ihrer Arbeit und der Reflexion dieser andere Aspekte auf: den Anspruch, Sexuelle Bildung an sich besser strukturell zu verankern oder der weiblichen Lust zu mehr Beachtung in der eigenen Arbeit und im gesellschaftlichen Kontext zu verhelfen. Es werden in diesem Zuge die strukturellen Voraussetzungen erneut mitgedacht: es wird angemerkt, dass Ausbildungen und das vermittelte Wissen oft veraltet sind und Abbildungen und Materialien hinterherhinken.

Damit zeigt sich zum Abschluss, dass der Einfluss poststrukturalistisch-dekonstruktiver Ansätze nicht nur auf die Herangehensweise der Personen untersucht werden kann und hier Auswirkung findet, sondern auch in Bezug auf Strukturen, Materialien und Organisationen mitgedacht werden muss.

5.2. Schlussfolgerungen für die Forschungsfrage

Abschließend kann nach der Analyse und der Interpretation der Ergebnisse festgestellt werden, dass sich bei allen befragten Personen, die in der Sexuellen Bildung in Österreich tätig sind, eine poststrukturalistisch-dekonstruktive Perspektive finden lässt. Dabei unterscheidet sich das Ausmaß der Positionen inhaltlich jedoch deutlich.

Während sowohl Ergebnisse vorliegen, die andeuten, dass ein poststrukturalistisch-dekonstruktives Verständnis von Welt und Realität zu Grunde liegt, zeigen andere eine *pragmatischere* Herangehensweise, in der die Dekonstruktion wie ein alltagstaugliches Werkzeug verwendet wird. Somit lassen sich aus der Analyse der Ergebnisse zwei Ebenen herauskristallisieren: einmal eine angewandte Perspektive auf Dekonstruktion, wo es mehr darum geht, Vielfalt anzuerkennen, grundsätzlich Strukturen und Kategorien zu hinterfragen und mit einer großen Offenheit an die Arbeit heranzutreten. Diese Herangehensweise äußert sich im konkreten Arbeiten häufig so, dass das Dekonstruieren von Kategorien selbst nur vorgenommen wird, wenn ein *Anlass* besteht oder genügend Zeit vorhanden ist. Die andere Ebene, die sich aus den Interviews mit den Expert_innen in der Sexuellen Bildung ergeben hat, ist die *poststrukturalistische Brille*, mit der sozusagen durchgehend Strukturkategorien und Verhältnisse hinterfragt werden und eine dekonstruktive Perspektive überall Eingang findet.

Deutlich wird bei allen Personen und allen Herangehensweisen, wie schwierig sich theoretische poststrukturalistische und dekonstruktive Erkenntnisse in die konkrete pädagogische Praxis übersetzen lassen. Einerseits ist sowohl eine inhaltliche Arbeit ohne Festschreibungen und ohne Ausschlüsse praktisch nicht durchführbar – besonders nicht in einer heteronormativ organisierten Gesellschaft. Andererseits führen auch organisatorische Rahmenbedingungen, wie die Angebotsstruktur der Einrichtung, in der gearbeitet wird, dazu, dass eine poststrukturalistisch-dekonstruktive Herangehensweise erschwert beziehungsweise nicht gefördert wird. Sichtbar wurde, dass alle befragten Sexualpädagog_innen mit dem Begriff Dekonstruktion etwas verbinden konnten. Butler schreibt: „Dekonstruieren meint nicht verneinen oder abtun, sondern in Frage stellen (...)“ (1993, S.48) und in diesem Sinne agieren und denken die interviewten Personen. Manche stellen die

Ordnungssysteme, die uns als Gesellschaft strukturieren per se in Frage, andere beziehen das in Frage stellen auf konkrete Annahmen, wie den Mythos der Zweigeschlechter-Ordnung.

Aus allen Interviews geht hervor, dass der Sprache eine große Bedeutung zugewiesen wird. Damit wird mal mehr, mal weniger auf das poststrukturalistische Verständnis aufgebaut, dass beispielsweise die Geschlechterdifferenz nicht *natürlich* gegeben, sondern als performativ (durch Diskurs und Sprache hergestellt) verstanden wird und dass die Sprache welterzeugend fungiert (Villa, 2010, S. 272). Aus zwei Interviews geht hervor, dass versucht wird, durch Sprache bestimmte Kategorie gar nicht mehr aufzurufen. Beispielsweise wird die Bezeichnung „konstruierte[n] Männer[n] und konstruierte[n] Frauen“ (Interview B4, Z. 353-354) mit der Erklärung verwendet, dass durch ein solches Bezeichnen größere Veränderungen angestoßen werden könnten. Auch in einem weiteren Interview wird von Mädchen als „Menschen die als Mädchen ständig eingelesen werden und sich selbst als Mädchen in die Welt bringen“ (Interview B1, Z. 394-396) gesprochen, womit ebenfalls eine deutliche dekonstruktive Sprach-Praxis konstatiert werden kann. Auch in den beiden anderen Interviews steht die Sprache als ein Element zur Dekonstruktion im Fokus. Hier wird sich jedoch eher auf sogenannte *Geschlechtergerechte Sprache* bezogen, also einer Mitbenennung von Frauen, indem nicht nur das generische Maskulinum verwendet wird.

Abschließend lässt sich also feststellen, dass die Dekonstruktion und eine poststrukturalistische Perspektive großen Einfluss auf die Praxis der Sexuellen Bildung in Österreich haben. Alle Personen haben schon von einer dekonstruktiven Herangehensweise gehört und es zeigt sich in den Ergebnissen der Interviews, dass ein Hinterfragen von bis dato als *natürlich* angenommen Kategorien von allen vorgenommen wird. Die Relevanz einer dekonstruktiv-poststrukturalistischen Perspektive kann jedoch ganz unterschiedlich bewertet werden. Für zwei der vier befragten Personen ist sie die Grundlage und der Hauptfokus ihrer Arbeit. Sie vertreten ein dekonstruktives, poststrukturalistisches Weltbild und bringen dieses in ihrer Arbeit von Grund auf mit ein. Für die anderen beiden ist die Dekonstruktion zwar ein wichtiges Element, steht aber zugunsten anderer Themenbereiche, die als relevanter eingestuft werden, im Hintergrund.

6. CONCLUSIO

6.1. Zusammenfassung

Für gewöhnlich schließt eine wissenschaftliche Arbeit mit einer überblicksartigen Zusammenfassung aller relevanten Ergebnisse, die im Forschungsprozess gewonnen werden konnten, ab. Auch an dieser Stelle soll ein solches Fazit gezogen werden, allerdings nicht ohne den Impetus des Untersuchungsgegenstandes unbeachtet zu lassen. Melanie Plöblier schreibt in ihrer Arbeit zur Dekonstruktion in der feministischen Pädagogik „von der Unmöglichkeit eines spannungsfreien Endes“ (2005, S. 211). Diesem Gedankengang möchte ich mich in dem sogenannten *Abschluss* dieser Arbeit anschließen.

Warum es kein *Abschluss* im Themenbereich der Dekonstruktion geben kann, erschließt sich aus der Idee der Dekonstruktion selbst: es hat sich gezeigt, dass ihr Hauptanliegen das Hinterfragen, das Verschieben, das Öffnen ist. Eine poststrukturalistisch-dekonstruktive Herangehensweise bedeutet dabei wohl, nicht zu einem Ergebnis gemäß eines *Schlusswortes* zu kommen, sondern immer eine *Offenheit* beizubehalten. Nicht zu versuchen, Festlegungen zu treffen, welche durch bisherige ausgetauscht werden. Denn Festlegungen zeichnen sich auch durch Ausschlüsse aus, denen eine dekonstruktive Perspektive jedoch genau entgegenwirken möchte (Plöblier, 2005, S. 211-212).

In diesem Sinne soll zwar eine Zusammenfassung der Arbeit vorgenommen werden, jedoch ohne konkrete Ergebnisse zu postulieren, welche in einen Bewertungsrahmen eingeordnet werden. Gleichsam sollen und können die Spannungen, welche sich durch manche Fragen in dem Untersuchungsfeld der Sexuellen Bildung ergeben, nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden.

Eine der Fragen, die wegweisend durch diese Arbeit führte, ist die nach einer Geschlechtertrennung in *männlich* und *weiblich* als Methode der Sexuellen Bildung. Sowohl die Untersuchung der Konzepte und Theorien im zweiten Kapitel als auch die Analyse der geführten Interviews zeigen, dass diese Frage ohne abschließende Antwort auskommen muss. Die Kategorien Mann/Junge und Frau/Mädchen strukturieren unsere Gesellschaft und sind für viele Personen realer Orientierungspunkt. Daraus folgt, mit Plöblier sprechend:

Die Identitätskategorie „Mädchen“ kann als ebenso zu hinterfragende wie anzuerkennende Kategorie verstanden werden. In diesem ambivalenten Verständnis begründet sie das pädagogische Handeln nicht und doch (2005, S. 213).

Einerseits kann eine Identitätskategorie nicht als feste Grundlage oder Basis für pädagogische Interventionen dienen, die in sich geschlossen ist. Andererseits kann sie indes Ausgangspunkt sein: um zu verstehen, zu dekonstruieren, zu verschieben, zu hinterfragen, machtvoll wirkende Diskurse aufzudecken.

Das zweite Kapitel ermöglichte zudem, sich theoretischen Konzepten poststrukturalistischer Anschauungsweisen zu nähern. Um den Spuren dekonstruktiver Herangehensweisen innerhalb der Praxis der Sexuellen Bildung folgen zu können, wurde in diesem Zuge eine Sicht auf die Idee der Dekonstruktion als solche vorgestellt. Ihr folgten andere theoretische Einsichten wie die Performativität von Geschlecht und Erkenntnisse der Queer Theory.

Diese führte uns zum Thema der Sexuellen Bildung. Sie konnte als Teildisziplin der Pädagogik vorgestellt und in Österreich verortet werden. Zum Abschluss des zweiten Kapitels wurde gezeigt, wo und wie sich die theoretischen Ideen von Dekonstruktion und poststrukturalistischem Denken in den Publikationen und Veröffentlichungen der Sexuellen Bildung finden lassen. Es hat sich gezeigt, dass dieses Denken auf konzeptioneller Ebene sowohl für Inspiration als auch für Irritation gesorgt hat und ihm dabei durchweg eine hohe Relevanz zukommt.

Zur Überprüfung dieser Relevanz im konkreten praktischen Feld der Sexuellen Bildung in Österreich wurden daraufhin Expert_inneninterviews geführt und analysiert. Die Suche nach Personen, die sich für ein Interview über Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung eignen, führte mich zu verschiedenen Organisationen und Einzelpersonen in Österreich. Ich konnte vier Personen aus verschiedenen Bereichen gewinnen, welche auch die Vielfalt der Standorte, Anwendungsgebiete, Kontexte und Schwerpunkte Sexueller Bildung repräsentieren.

Dabei wurden im Prozess dieser Arbeit entgegen des Impetus der Dekonstruktion einige Festlegungen vorgenommen und einige sogenannte *Ergebnisse* vorgestellt. Wie unter dem Abschnitt 3.1. erläutert, sollen diese Ergebnisse keinesfalls als *objektiv* ausgewiesen werden. Ganz im Sinne einer Forschung aus

standpunkttheoretischer Perspektive (Harding 2004, Haraway 1988 & Hill Collins 2000) sind die Erkenntnisse explizit in einen *-ihren-* Kontext gestellt: erforscht durch mich, einer *weißen*, akademischen Gender Studies Studierenden, die selbst als Pädagogin im Bereich der Sexuellen Bildung lernt und lehrt und damit über Wissen, Zugang, Interesse und Einordnungsrahmen verfügt. Ich verfüge als Forschende also weder über das, was landläufig als Objektivität, noch über das, was als Neutralität bezeichnet wird. Deshalb betone ich in der Arbeit meine Nicht-Neutralität in diesem Themenbereich und möchte auch zum Ende der Auseinandersetzung darauf hinweisen, dass ich im Sinne des feministischen Wissenschaftsverständnisses (Abschnitt 3.1.) diese Ausweisung für elementar halte, um möglichst differenzierte Erkenntnisse zu generieren und *Wissen* zu erlangen.

Wie sich aus der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der qualitativen Forschung *durch mich als Forschende* erschließen lässt, kann die Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung in zwei Ebenen unterschieden werden:

zum einen fassen die Interviewten Dekonstruktion als *Anwendung* auf, die versucht zu hinterfragen, zu verschieben, aufzubrechen. Das lässt sich besonders auf die Kategorie Geschlecht in den Ergebnissen der Interviews feststellen. Geschlecht wird nicht als ein ausschließlich biologisches Faktum betrachtet, welches zweigeschlechtlich organisiert ist, sondern als fluider und auch als in sich brüchig. Eine dekonstruktive Herangehensweise ist in diesem eher praktischen, *angewandten* Sinne bei allen interviewten Personen zu finden.

Gleichzeitig lässt sich eine weitere Ebene dekonstruktiv-poststrukturalistischen Verständnisses feststellen, die als eine theoretisch begründete poststrukturalistische *Brille* bezeichnet werden könnte, mit der die Welt betrachtet wird. Diese Ebene geht über die Dekonstruktion als *angewandte Methode* hinaus. Durch diese Brille ist das Verständnis der Welt -wie die Entstehung von Subjekten, die Ordnung der Gesellschaft, die Vorstellung von Macht- poststrukturalistisch beeinflusst. Auf dieser Ebene finden sich also die theoretischen und abstrakten Ideen wieder, welche in den Abschnitten 2.2. dargelegt wurden.

Die Sprache als wichtiges, sogar *entscheidendes* Element wurde sowohl in den theoretischen Darlegungen als auch im empirischen Teil diskutiert. Die Ergebnisse

zeigten, dass alle befragten Personen der Sprache eine wichtige Bedeutung beimessen und versuchen, diese geschlechtergerecht und inklusiv zu verwenden und mit ihr zu einer Dekonstruktion beizutragen.

Zum vorläufigen Schluss in der Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit kann zusammengefasst werden, dass in der inhaltlichen und methodischen Herangehensweise von Sexualpädagog_innen, die in der Sexuellen Bildung in Österreich arbeiten, viele Komponenten dekonstruktiv-poststrukturalistischer Perspektiven gefunden wurden. Diese zeigte sich mitunter im Einsatz der Sprache und der ihr zugewiesenen Bedeutung, einer dekonstruierten Vorstellung von Geschlecht, dem Hinterfragen von Methoden wie der Geschlechtertrennung in männlich und weiblich, dem Einbringen und Methoden jenseits von Mann und Frau, einem Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und dem Reflektieren der eigenen Haltung und Herangehensweise. Ganz im Sinne der Dekonstruktion und des Poststrukturalismus finden sich unter den Interviewten unterschiedlichste Interpretationen und Intensitäten dieser Sichtweisen. Diese gefundenen Fragmente sollen hier aber bewusst nicht in ein einheitliches Bild gefügt werden, sondern Inkohärenz und Unabgeschlossenheit müssen ausgehalten werden.

6.2. Abschluss?

Abschließend und damit auch von neuem eröffnend, zeigte sich während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit, dass die Dekonstruktion nicht dazu verhelfen kann und will, alte pädagogische (und andere) Prinzipien mit neuen zu ersetzen.

Stattdessen kann sie zu einer Reflexion, einer Wiederentdeckung, einer Überarbeitung, einer Verschiebung einladen – immer und immer wieder. Wechselbeziehungen, Veränderungen, Gleichzeitigkeiten und Ausschlüsse können somit gefunden und anerkannt werden – mit der Dekonstruktion als nicht endender Strategie.

7. PROLOG

Wenn ich ein Buch aufschlage, ist mein Lieblingspart der, die Seite mit den Danksagungen zu suchen und diese als aller erstes zu lesen, weil sie gewöhnlich persönlich bis intim ist. Manche danken der Deutschen Bahn dafür, dass sie verlässlich zu spät kommt und somit viel Zeit zum Schreiben im Zug und in Bahnhöfen bleibt, andere ihrer Katze die kuschelig ist und die meisten naheliegenderweise ihrem Umfeld – Freund_innen, Kolleg_innen und Family.

Die Bahn habe ich durch die Pandemie, die während des Schreibens der Arbeit herrschte, nicht allzu sehr nutzen können, Kater habe ich keinen mehr (und er hat sich auch nie kuscheln lassen: Rest in Power Nick) und das heißt, ich beginne gleich mit dem *wichtigsten* Part: den tollen Menschen in meinem Leben. Danke dafür, dass ihr da seid - im Allgemeinen. Das hier auszuführen, würde nochmal 100 Seiten benötigen – also bleiben wir beim Spezifischen: DANKE an euch, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben.

Meine WG (plus J. mit anderem *halben* zu Hause in B./W. oder Z.) – Für mich war die Zeit der Pandemie dank neuem Zuhause auch schön und erinnerungswürdig: vor allem dank dir, P. Das Zusammenleben mit dir ist jeden Tag von neuem wunderbar. Danke dafür (und fürs Korrektur lesen der Arbeit).

Meinen Freund_innen und Liebsten für alle inspirierenden Gespräche und Unterstützung und alles, was sich hier nicht auflisten lässt:

nothing can replace

how the women in my life

make me feel

(Rupi Kaur)

Ihr seid die Besten.

Meine Masterarbeitsgruppe, ob durch Zoom, Skype oder noch *offline* – ohne euch wäre es veeeeeeel öder gewesen. Danke für Austausch, Motivation und Support.

Stefan – Danke für die wunderbare Betreuung, den vielen Freiraum, den du mir gelassen hast, das spannende Feedback und die tollen Seminare, die ich während meines Studiums bei dir besuchen durfte.

Meinen Interviewpartner_innen – Danke für die interessanten, wertvollen und inspirierenden Gespräche!

J. und S. – für alles.

8. LITERATURVERZEICHNIS & INTERNETQUELLEN

Adorno, Theodor W. (1975): *Gesammelte Schriften, Band 9/2*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

AK Feministische Sprachpraxis (2011). *Feminismus schreiben lernen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Amendt, Günter (1977). Zur sexualpolitischen Entwicklung nach der antiautoritären Schüler- und Studentenbewegung. In Hans-Jochen Gramm & Friedrich Koch (Hrsg^{innen}), *Bilanz der Sexualpädagogik* (S. 17-38). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Aufstehn.at – Verein zur Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation (2019). *20.000 Unterschriften – und der Kampf für Sexualpädagogik geht weiter!* Abgerufen unter <https://www.aufstehn.at/20-000-unterschriften-und-der-kampf-fuer-qualitaetsvolle-sexualpaedagogik-geht-weiter-redmadrueber/> [Zugriff 22.07.2021].

Austin, John (1972/1979). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)* (2. Auflage). Stuttgart: Reclam.

APA (2019). *Bundesjugendvertretung: Sexuelle Bildung flächendeckend ausbauen!* Abgerufen unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190619_OT0071/bundesjugendvertretung-sexuelle-bildung-flaechendeckend-ausbauen.

Babka, Anna & Posselt, Gerald (2016). *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas Verlag und Buchhandels AG.

Belsey, Catherine (2013). *Poststrukturalismus*. Frankfurt am Main: Reclam Sachbuch.

Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bublitz, Hannelore (2018). *Judith Butler zur Einführung* (5. ergänzte Auflage). Hamburg: Junius Verlag.

Bültmann, Gabrielle (2004). *Sexualpädagogische Mädchenarbeit. Eine Vergleichsstudie im Auftrag der BZgA* (3. Auflage). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015). *Grundsatzterlass Sexualpädagogik*. Abgerufen unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_11.html [Zugriff 06.04.2021].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1970). *Grundsatzterlass „Sexualpädagogik in den Schulen“*. Abgerufen unter http://www.sexualerziehung.at/wp-content/uploads/sexualerziehung_erlass_1990.pdf [Zugriff 06.04.2021].

Busche, Mart, Hartmann, Jutta, Nettke, Tobias & Streib-Brzic, Uli (2018). *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Busche, Mart, Maikowski, Laura, Pohlkamp, Ines & Wesemüller, Ellen (2010). *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Butler, Judith (1990). *Gender Trouble*. New York & London: Routledge.

Butler, Judith (1993). Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der Postmoderne. In: Benhabib, Seyla, Butler, Judith, Cornell, Drucilla & Fraser, Nancy (Hrsg^{innen}), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Butler, Judith (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2014). *Körper von Gewicht* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2020). *Das Unbehagen der Geschlechter* (21. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BZgA (1996). *Sexualpädagogische Mädchenarbeit*. Abgerufen von <https://forum.sexualaufklaerung.de/archiv/1996/ausgabe-4/sexualpaedagogische-maedchenarbeit/> [Zugriff 14.04.21].

Debus, Katharina (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechterbezogene Stereotype zu verstärken? In Dissens e.V. & Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg^{innen}), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (S. 149-158). Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Debus, Katharina & Laumann, Vivien (2018): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Derrida, Jaques (1972). *Positionen: Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Wien: Passagen.

Derrida, Jacques (1985). Interview mit Peter Engelmann. In Peter Engelmann (Hrsgⁱⁿ), *Philosophien. Gespräche mit Foucault, Derrida, Lyotard, Ricoeur, Lévinas, Descombes, Axelos, Glucksmann, Rancière, Serres* (S. 51-70). Wien: Passagen Verlag.

Derrida, Jacques (1988). *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Engelmann, Peter (1990). Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In Peter Engelmann (Hrsg^{*in}), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 5-32). Stuttgart: Reclam.

Fausto-Sterling, Anne (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.

Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg^{-innen}), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 13-29.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Foucault, Michel (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Frauengesundheitszentrum Graz (2021). *Sexuelle Gesundheit von Frauen*. Abgerufen von <http://www.frauengesundheitszentrum.eu/sexuelle-gesundheit-von-frauen/> [Zugriff 14.04.2021].

Fritzsche, Bettina, Tervooren, Anja, Hartmann, Jutta & Schmidt, Andrea (2001). Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. In Anja Tervooren, Jutta Hartmann, Bettina Fritzsche & Andrea Schmidt (Hrsg^{-innen}), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geimer, Alexander (2013). *Sex-Gender-Differenz*. Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [Zugriff 26.07.2021].

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glück, Gerhard (1998). *Sexualpädagogische Konzepte. Eine Expertise im Auftrag der BZgA*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg⁻ⁱⁿ), *Sexualpädagogische Konzepte, Band. 9*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Graf, Silke (2010). *Verhandlungen von Geschlecht nach der Dekonstruktion. Ladyfest Wien 2004*. Wien: Zaglossus e.U.

Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Harding, Sandra (1990). *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument Verlag.

Harding, Sandra (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. New York & London: Routledge.

Hark, Sabine (2010). Lesbenforschung und Queer-Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen. In Ruth Becker & Beate Kortendieck (Hrsg_innen), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 108-115). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Jutta (2001). Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In Anja Tervooren, Jutta Hartmann, Bettina Fritzsche & Andrea Schmidt (Hrsg_innen), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 65-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Jutta (2002). *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform*. Opladen: Leske und Budrich.

Hartmann, Jutta & Klesse, Christian (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche, Bettina & Kristina Hackmann (Hrsg_innen), *Heteronormativität* (S. 9-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Jutta (2013). Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt - pädagogische Ansprüche und *queere* Einsprüche. In Bettina Hünersdorf & Jutta Hartmann (Hrsg_innen), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 253-280). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Sarah Huch & Martin Lücke (Hg_innen): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 27-47). Bielefeld: Transcript Verlag.

Hartmann, Jutta (2018). Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In Mart Busche, Jutta Hartmann, Tobias Nettke & Uli Streib-Brzič (Hrsg^{-innen}), *Heteronormativitätskritische Jugendbildung* (S. 19-48). Bielefeld: transcript Verlag.

Hartmann, Jutta (2020). Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg^{-innen}), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 136-153). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg^{-innen}), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 669-686). Wiesbaden: Springer VS.

Henningssen, Anja, Tuidar, Elisabeth & Timmermanns, Stefan (2016). Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. Anja Henningssen, Elisabeth Tuidar & Stefan Timmermanns (Hrsg^{-innen}), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 7-16). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hill Collins, Patricia (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* (2. Auflage). New York & London: Routledge.

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York & London: Routledge.

Hopfner, Johanna (2000). Geschlecht – soziale Konstruktion oder leibliche Existenz? Subjekttheoretische Anmerkungen. In: Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika & Anne Schlüter (Hrsg^{-innen}), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 71-85). Opladen: Leske und Budrich.

Hornscheidt, Iann (2012). *feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

IMST - Gender_Diversitäten Netzwerk (2014). *Dekonstruktive Pädagogik – queere pädagogische Ansätze*. Wien: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Jagose, Annamarie (2001). *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.

Jannink, Helge & Witz, Christina (2020). Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit als Formen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg_{-innen}), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 137-170). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kaiser, Robert (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kauffmanstein, Evelyn & Vollmer-Schubert, Brigitte (2014). *Mädchenarbeit im Wandel. Bleibt alles anders?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kilomba, Grada (2013). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag.

Kimmerle, Heinz (1992). *Derrida zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Klafki, Wolfgang (1976). *Aspekte einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (2001). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In Christian Rittelmeyer & Michael Parmentier (Hrsg_{-innen}), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki* (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Klapeer, Christine M. (2015). Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In Fredericke Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute Schröder (Hrsg_{-innen}), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 25-39). Wiesbaden: Springer VS.

Kluge, Norbert (1984). *Handbuch der Sexualpädagogik. Theoretische Grundlagen* (Bd. 1). Düsseldorf: Schwann Verlag.

Kluge, Norbert (2013). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg^{-innen}), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 115-124). Weinheim: Juventa-Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjektes. In Anja Tervooren, Jutta Hartmann, Bettina Fritzsche & Andrea Schmidt (Hrsg^{-innen}), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 35-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Gabriel (2005). *Tier-Werden, Schwarz-Werden, Frau-Werden. Eine Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus*. Münster: Unrast Verlag.

Krell, Claudia & Oldenmeier, Kerstin (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Langer, Antje (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg^{-innen}), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-528). Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.

Lüdemann, Susanne (2011). *Jacques Derrida zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

Maierhofer, Andrea (1995). *Geschlecht als Existenzweise*. Frankfurt am Main: Helmer.

Martin, Beate (2013). Körper- und Sexualaufklärung. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg^{-innen}), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 670-686). Weinheim: Juventa-Verlag.

Mayerhofer (2004). *Paradigmenwechsel in der feministischen Mädchenarbeit?* Wien: Diplomarbeit Universität Wien.

Max-Planck-Institut für Menschheitsgeschichte (2019). *Jenaer Erklärung*. Abgerufen unter <https://www.shh.mpg.de/1464864/jenaer-erklaerung> [Zugriff 26.07.2021].

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 16 (1-15).

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In Ruth Becker & Beate Kortendieck (Hrsg^{innen}), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (3. Auflage, S. 376-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews: wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg^{innen}): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 457-472, 4. Auflage). Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.

Ode, Erik (2020). Poststrukturalismus. In Gabriele Weiß & Jörg Zifas (Hrsg^{innen}), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 677-687). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ORF (2019). *Sexualpädagogik: ÖVP und FPÖ gegen Vereine an Schulen*. Abgerufen unter <https://orf.at/stories/3126791> [Zugriff 22.07.2021].

Perko, Gudrun (2005). *Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens*. Köln: PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG.

Plattform Sexuelle Bildung Österreich (2021). *FAQ's*. Abgerufen unter <https://sexuellebildung.at/faqs/> [Zugriff 06.04.2021].

Plattform Sexuelle Bildung Österreich (2021a). *#50 Jahre Grundsatzterlass*. Abgerufen unter <http://sexuellebildung.at/> [Zugriff 06.04.2021].

Plößler, Melanie (2005). *Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Pro familia Bundesverband (2018). *Sexuelle Vielfalt in Sexualberatung und Sexualpädagogik*. Frankfurt am Main: pro familia Bundesverband.

Pro familia Landes-Verband Nordrhein-Westfalen (LV NRW) (2014). *Mit Mädchen und Jungen sexualpädagogisch Arbeiten*. Wuppertal: pro familia Landes-Verband NRW.

Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.

Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.

Rössler, Patrick (2017). *Inhaltsanalyse*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Saussure, Ferdinand de (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (3. Auflage). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Schmidt, Renate-Berenike, Sielert, Uwe & Henningsen, Anja (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Sielert, Uwe (2004). Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft – Anmerkungen zu einem revisionsbedürftigen Verhältnis. In Stefan Timmermanns, Elisabeth Tuidar & Uwe Sielert (Hrsg^{-innen}), *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche* (S. 27-44). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sielert, Uwe (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sielert, Uwe (2007). Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland. In Robert Koch Institut, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte & Paul Ehrlich Institut (Hrsg^{-innen}),

Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz (S. 68-77). Wiesbaden: Springer.

Sielert, Uwe (2018). *Sexualpädagogik*. Verfügbar unter <https://gender-glossar.de/s/item/91-sexualpaedagogik> [Zugriff 26.07.2021].

Singer, Mona (2010). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen und Perspektiven. In Ruth Becker & Beate Kortendieck (Hrsg^{innen}), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (3. Auflage, S. 292-301). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sow, Noah (2015). Rassismus. In: Susan Arndt & Nadja Ofuaetey-Alazard (Hrsg^{innen}), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht* (S. 608-610). Münster: Unrast Verlag.

Sow, Noah (2015a). weiß. In: Susan Arndt & Nadja Ofuaetey-Alazard (Hrsg^{innen}), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht* (S. 190-191). Münster: Unrast Verlag.

Stäheli, Urs (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transcript Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar (2013). *Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit*.

Abgerufen von <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale> [Zugriff 30.07.2021].

Tervooren, Anja, Hartmann, Jutta, Fritzsche, Bettina & Schmidt, Andrea (2001). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teschlade, Julia, Peukert, Almut, Wimbauer, Christine, Montakef, Mona & Holzleithner, E. (2020). Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. Eine Einleitung. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5-2020, 9-27.

Timmermanns, Stefan, Tuidier, Elisabeth & Sielert, Uwe (2004). Einleitung. In Stefan Timmermanns, Elisabeth Tuidier & Uwe Sielert (Hrsg^{innen}), *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche* (S. 9-26). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Timmermanns, Stefan & Böhm, Maika (2020). *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Tinkhauser, Petra (2009). *Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten*. Wien: Universität Wien.

Tschiggerl, Martin, Walach, Thomas & Zahlmann, Stefan (2019). *Geschichtstheorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

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*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Valtl, Karlheinz (2006). *Sexuelle Bildung: Neues Paradigma für eine lernerzentrierten Sexualpädagogik für alle Lebensalter. Vortrag auf der Tagung sexuelle Bildung entsteht*. Abgerufen von https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Vortrag_Karlheinz_Valtl.pdf [Zugriff 26.07.2021].

Valtl, Karlheinz (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma für eine Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg^{innen}), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125-140). Weinheim: Juventa-Verlag.

Villa, Paula-Irene (2010). Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In Ruth Becker & Beate Kortendieck (Hrsg^{innen}), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (3. Auflage, S. 269-274). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Vogler, Katharina (2016). *Herausforderungen und Strategien in der Praxis dekonstruktiv-feministischer Mädchen*arbeit*. Wien: Masterarbeit Universität Wien.

Voß, Heinz-Jürgen (2011). *Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive* (3. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.

Wagenknecht, Peter (2007). Was ist Heteronormativität? Zur Geschichte und Gehalt des Begriffs. In Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht,

Bettina Fritsche, Bettina & Kristina Hackmann (Hrsg^{innen}), *Heteronormativität* (S. 17-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner-Egelhaaf, Martina (2015). Poststrukturalismus. In Rüdiger Zymner (Hrsg^{innen}), *Handbuch Literarische Rhetorik* (S. 333-354). Berlin & Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Wetzel, Michael (2010). *Derrida*. Stuttgart: Reclam.

Zima, Peter V. (2016). *Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Dekonstruktion? Schwarz/weiß verändert von:

Picasso, Pablo (1953). *Tete d'une femme lisant (Head of a women reading)*.

Abgerufen von <https://www.pablopicasso.org/tete-dune-femme-lisant.jsp> [Zugriff 26.07.2021]

Abbildung 2: Hauptrichtungen der Sexualpädagogik in eigener Darstellung nach:

Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik.*

Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen (3. Auflage). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildung 3: Sexuelle Bildung in eigener Darstellung nach:

Plattform Sexuelle Bildung Instagram Seite (2021). *#50JahreSexualpädagogik*.

Abgerufen von <https://www.instagram.com/plattformsexuellebildung/> [Zugriff 26.07.2021]

Abbildung 4: Übersicht über den Leitfaden in eigener Darstellung

Abbildung 5: Übersicht über die geführten Interviews in eigener Darstellung

Abbildung 6: Hauptkategorien des Interviewmaterials in eigener Darstellung

Abbildung 7: Übersicht über vorgestellte Kategorien in eigener Darstellung

10. ANHANG

10.1. Anhangsverzeichnis

Die Anhänge werden separat eingereicht.

Anhang 1

Interviewleitfaden

Anhang 2

Transkript Interview I

Transkript Interview II

Transkript Interview III

Transkript Interview IV

Anhang 3

Kategorienübersicht/Kategorienlegende

Datenmaterial in Kategorien Interview I

Datenmaterial in Kategorien Interview II

Datenmaterial in Kategorien Interview III

Datenmaterial in Kategorien Interview IV

10.2. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 01.08.2021



Diana Reinhardt

10.3. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Themenfeld der Dekonstruktion in der Sexuellen Bildung. Den Beginn der Auseinandersetzung markiert die Reflexion über die Methode der sogenannten *Geschlechtertrennung* in sexualpädagogischen Workshops. Dabei wird mit *Jungen* und *Mädchen* separat zu ausgewählten Themen gearbeitet. Diese Methode ist eine nach wie vor gängige Praxis, welche sowohl Nachteile als auch Vorteile hat. Von diesem Dilemma ausgehend wird anhand von Expert_inneninterviews mit Personen, die in unterschiedlichen Felder der Sexuellen Bildung in Österreich tätig sind, der Frage nach dekonstruktiven Ansätzen in ihrer Arbeit nachgegangen. Dabei geht es besonders um den Einfluss und die Relevanz poststrukturalistisch-dekonstruktiver Perspektiven auf die praktische Arbeit und die Haltung der befragten Expert_innen. Die Interviews werden angeführt von einer theoretischen Annäherung an die Dekonstruktion an sich und ihrer Anwendung in (sexual)pädagogischen Kontexten. Ganz im Sinne des Impetus der Dekonstruktion stellt die vorliegende Arbeit eine Auseinandersetzung dar, ohne abschließende Ergebnisse festzulegen.

This master thesis deals with the topic of deconstruction in the field of sexual education. The reflection on the method of the so-called *gender separation* in sexual education workshops marks the beginning of the following examination. *Gender separation* in sexual education involves working with boys and girls separately on selected topics. This method is still common practice and has both disadvantages and advantages. Starting from this dilemma, the question of deconstructive approaches in their work will be investigated by means of interviews with experts working in different fields of sexual education in Austria. The focus is on the influence and relevance of poststructuralist deconstructive perspectives on the practical work and the attitude of the interviewed experts. The interviews are led by a theoretical approach to deconstruction itself and its application in (sexual) pedagogical contexts. In line with the impetus of deconstruction, the present work represents an examination without determining conclusive results.