

Narrative Sexueller Bildung. Zwischen den Generationen

Britta Hoffarth und Eva Reuter

Die Frage nach dem Verhältnis von Generationalität und Sexualität, wie sie der vorliegende Band aufgreift, ist nicht zuletzt der gegenwärtigen Auseinandersetzung mit Sexualisierungen von Machtverhältnissen in erziehungswissenschaftlichen Institutionen geschuldet. Das Generationenverhältnis als konstitutive Differenzdimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorie wie pädagogischer Praxis rückt im Versuch der Bearbeitung der erziehungswissenschaftlichen Gewaltgeschichte einmal mehr als durch verschiedene Facetten von Verantwortung gekennzeichnet in den Blick (vgl. Windheuser 2018). Das generationale Verhältnis lässt sich als eines verstehen, in dem nicht nur grundsätzlich die Frage nach dem ‚erzieherischen Plan‘ der älteren Generation mit der jüngeren zu stellen ist, sondern insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlich unterbestimmten Feld der Sexualität auch Techniken der Tradierung, Vermittlung, Bestimmung, Verschiebung und Befragung von Wissen über Sexualität zur Disposition stehen.

Dieser Bereich wird gegenwärtig zu großen Teilen im Feld der sexuellen Bildung verhandelt. In diesem Beitrag verstehen wir den Diskurs zur Sexuellen Bildung als heterogen – etwa in Hinsicht auf Inhalte, Akteur*innen oder Artikulationen bezogen – und zählen auch Veröffentlichungen und Bildungsangebote wie etwa Ratgeberliteratur jenseits des akademischen Feldes dazu, da davon auszugehen ist, dass Ratgeber nicht nur Alltagswissen reflektieren, sondern auch maßgeblich öffentliche Verhandlungen von (Erziehungs-)Phänomenen beeinflussen.¹ Im Anschluss an Perspektiven der *Cultural Studies*, welche

1 So geht etwa Andresen davon aus, da sich Erziehungsdiskurse wesentlich auf populärwissenschaftlicher Ebene abspielten, sei es wichtig, „sich sowohl in historischer als auch in theoretischer Perspektive mit der ‚Vorder- und Hinterbühne‘ dieser Diskurse zu befassen, weil sie Aufschluss über den Zeitgeist geben, in den Erziehung stets verwickelt ist. Das Aufwachsen ist in modernen Gesellschaften komplex, heterogen und in der Trivialisierung der Probleme erfolgt eine Reduktion von Komplexität. Solche Reduktionsprozesse [...] gilt es in den Blick zu nehmen“ (Andresen 2008: 119). Wir gehen in unserer folgenden Untersuchung nicht vom Problem der Trivialisierung aus, übernehmen allerdings die kritische Aufforderung zur Analyse populärwissenschaftlicher Artikulationen. Schärfere Kritik an populärpädagogischen Veröffentlichungen findet sich etwa bei Brumlik (2007).

die Untersuchung von Medien der Alltagskultur als wesentliches analytisches Moment soziologischer Gesellschaftsanalyse anerkennen (vgl. Marchart 2008), erscheint uns die Befragung populärwissenschaftlicher Ratgeberliteratur darüber hinaus bedeutsam, weil sie auf spezifische Handlungs- und Entscheidungsunsicherheiten in einer Weise reagieren, die sowohl Lebensweltnähe suggeriert als auch in verständnisvoller *Performance* Lösungsorientierung und Allgemeingültigkeit verspricht (vgl. Berg 1991; Oelkers 1995).

Unsere Untersuchung ist dabei diskursanalytisch orientiert und interessiert sich für die im Sprechen über Sexualität je hervorgebrachten ‚Wahrheiten‘. Den Begriff der Generation dabei analytisch an den Diskurs der Sexuellen Bildung anzulegen, führt insbesondere vor Augen, in welcher Weise auch das Verhältnis der Generationen pädagogisch gedacht ist, ohne dies zu explizieren. Generation ist nach Schleiermacher nicht als „duale Beziehung zu denken“ (Müller 1999: 794), sondern als immer schon auf ein Drittes, das geteilte Soziale, die gesellschaftliche Wirklichkeit bezogene Struktur, was Mollenhauer als „Präsentation oder Etwas über sich und seine Lebensform mitteilen“ (Mollenhauer 2008: 22) beschreibt: Die Kultur der älteren Generation, ihre Selbstverständlichkeiten wie auch ihre Krisen werden zu einem Gegenstand, zu welchem die jüngere Generation sich unhintergebar in ein Verhältnis setzen muss. Dieses prozessuale Verhältnis geht dabei nicht in der Figur von Vermittlung und Aneignung auf. Im Feld der Sexuellen Bildung wird zudem die Dialektik der Verhältnisse deutlich, insofern sich die ältere Generation zu dem von der jüngeren Generation gelebten, konstitutiv Fremden verhalten muss.

Der Beitrag hat in seiner das Phänomen des Sprechens über Sexualität erkundenden Form einen analytischen Anspruch. Es soll auf die Produktivität – im Sinne der auch kontingenten Herstellung von Bedeutungen – dieses Sprechens aufmerksam gemacht werden, um für erziehungswissenschaftliche Fragen in Hinsicht auf die Effekte des Sprechens zu sensibilisieren. Die Auseinandersetzung mit dem im Folgenden vorgestellten Material soll daher als kritische Lesarten vorschlagend verstanden werden.

Unsere Fragestellung gilt der Entfaltung von Narrativen im populärwissenschaftlichen Sprechen über Sexualität. Diesen Zugang wählen wir, um uns der Frage anzunähern, welche Machtpotentiale Texte zu Sexueller Bildung in ihrer verführerischen Ambiguität zwischen Führung² und *Empowerment* entfalten.

Zunächst möchten wir auf einige Zäsuren der Geschichte der Wissenschaften der Sexualität und ihrer Bedeutung für sexualpädagogische Perspektivierungen in der späteren Moderne eingehen. Anschließend nähern wir uns einer Betrachtung aktueller Konzepte Sexueller Bildung an. Exemplarischer Untersuchungsgegenstand sind die Veröffentlichungen *Mein Kind liebt anders* (Rauschfleisch 2012) und *Viva la Vagina* (Brochmann/Støkken Dahl 2018). Beide Bücher erweisen sich für eine Analyse der oben gestellten Fragen und

2 Mit dem Begriff beziehen wir uns auf den subjektivierungstheoretischen Terminus der Selbstführung (vgl. etwa Ricken 2006; Bröckling 2007).

mit Blick auf den aktuellen Umgang mit Geschlecht*lichkeit und Begehren im Kontext sexueller Bildung als fruchtbares Material. *Mein Kind liebt anders* präsentiert sich als Ratgeber und postuliert zudem einen Aufklärungsauftrag. Gleichwohl ist die Textgattung der Ratgeber schon lange ein fester Bestandteil des Marktes sexueller Aufklärungsschriften (vgl. Sager 2015: 272). Interessant ist dabei, dass das Buch die Elterngeneration als sich Bildende adressiert, mit dem Ziel einerseits die ‚neue‘ (und den Eltern fremde) Lebenssituation ihres eigenen Kindes und andererseits *Homosexualität*³ zum Gegenstand eines Bildungsprozesses zu machen. In dieser ‚fremden‘ Situation soll den Eltern als Lernenden sowohl der Ratgeber wie aber auch ihre Kinder als Unterstützung zur Seite stehen.

Viva la Vagina nimmt zum einen medizinisches, zum anderen kulturelles Wissen zum Ausgangspunkt ihres stilistisch eher informell angelegten Erklärungstextes. Adressat*innen sind „alle Frauen, die sich fragen, ob sie richtig funktionieren, ob sie richtig aussehen und ob sie richtig empfinden“ (Brochmann/Støkken Dahl 2018: 10) und von ihnen, so unsere Ausgangsthese, insbesondere die jüngere Generation, die sich zum ersten Mal mit Fragen der Sexualität, Hygiene oder Empfängnis befasst.

Die Auswahl der beiden Werke lässt sich einerseits dadurch begründen, dass sie exemplarisch für ein größeres Feld populärwissenschaftlicher Literatur zwischen Beratungs- und Aufklärungsliteratur zu Sexualität zu sehen sind. Andererseits lässt sich an ihnen auch die Heterogenität des Feldes in Bezug auf die Kategorien der Generation, von Geschlecht, Begehren und Körper aufzeigen. Abschließend resümieren wir zentrale Spannungsfelder Sexueller Bildung anhand der herausgearbeiteten Narrative in Bezug auf die Bedeutung für generationale Fragen.

1 Eine kurze Geschichte des pädagogischen Sprechens über Sexualität

Über Sex und Sexualität*en wird gleichwohl schon lange gesprochen. Die Art und Weise des öffentlichen Sprechens wandelte sich jedoch im Laufe der Geschichte, und je nach kulturellen und religiösen Kontext wirkten unterschiedliche Kontrollmechanismen auf die Art und Weise des Umgangs mit Sex und Sexualität*en ein. Für Michel Foucault stellten das 17. und 18. Jahrhundert

3 Der Begriff ist kursiv gesetzt, um ihn einerseits als soziale und historische Konstruktion zu kennzeichnen und andererseits, um deutlich zu machen, dass der Terminus im Rahmen der Analyse von den Autor*innen weder als biologische Determination noch als Identitätsmarker verstanden wird. Gleiches gilt für den Begriff der Heterosexualität.

signifikante Wendepunkte in dieser Geschichte dar. So konstatiert er für diese Zeit, dass „[...] es eine Kontrolle der Äußerungen [gab]: man hat in sehr viel strengerer Weise festgelegt, wo und wann, in welcher Situation, zwischen welchen Gesprächspartnern und innerhalb welcher gesellschaftlichen Beziehungen es möglich war, vom Sex zu sprechen“ (Foucault 2014: 23). Zu dieser Zeit schienen auch die (mit dem pädagogischen Gegenstand befassten) Wissenschaften und die pädagogische Praxis dieses Feld für sich entdeckt zu haben, so dass ein Sprechen über Sex und Sexualität*en in bildungspolitischen und pädagogischen Settings ein recht junges Phänomen darstellt.

Sexualerziehung war zunächst ein geistiges Kind der Sexualwissenschaften, geboren zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als im Kontext der Rezeption der Psychoanalyse die Idee einer kindlichen Sexualität als Problem entstand (vgl. Hentze 1979: 161ff.; Wawerzonnek 1984: 25ff.) – auch wenn es gleichwohl schon davor einige Versuche gegeben hatte, disziplinierenden Einfluss auf das sexuelle Verhalten und Erleben Jugendlicher und Kinder zu nehmen (z.B. die Anti-Onanie-Kampagne, deren Anfänge im 18. Jahrhundert liegen). Für Foucault war die Pädagogisierung Teil des mächtigen Sexualitätsdispositivs (vgl. Foucault 2014: 103f.). Die wohl bekannteste Figur dieser Zeit stellt „der Onanist“ (Hentze 1979: 162) dar, eine Personifizierung all der beschworenen, krankhaften Effekte, die durch Masturbation auftreten sollten und die es um jeden Preis zu vermeiden galt.⁴ Während die Sexualwissenschaft schon früh ein Ort der regen Wissensproduktion war, war die Pädagogik eher passive Mitläuferin. Es galt lange als Gefahr, überhaupt mit Kindern und Jugendlichen über Sexualität und damit zusammenhängende Fragen zu sprechen. Historisch gesehen waren sexualpädagogische Konzepte zumeist Weiterentwicklungen von Überlegungen aus anderen, eigenständigen Disziplinen wie der Medizin, der Psychologie oder der Theologie (vgl. z.B. Kluge 1984: 3f.; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 34f.; Koch 2013: 25ff.). Die Anfänge einer Sexualpädagogik und einer sexuellen Bildung und somit auch das Sprechen über Sexualität im Rahmen von Erziehung und Bildung waren gekennzeichnet durch eine starke Problematisierung und Disziplinierung als Strategien gegen vermutete Gefahren. Ein Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten fand als Erziehung zur „Sexualhygiene“ oder „geschlechtliche Unterweisung“ statt und wurde später von dem Terminus Sexualerziehung abgelöst (Kluge 1984: 8f.). Dieser Begriff war jedoch stark geprägt von einer christlich-repressiven Sicht. So war es etwa Ziel der Sexualhygiene, durch Beichten, Verbote und Sanktionen das mutmaßlich Trieb- und Naturhafte im Menschen zu überwinden.

4 Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit Sexualität lässt sich im Lichte der Bedeutung der kartesischen Körper-Geist-Unterscheidung lesen, die zu einer wesentlichen Leib- und Körperfeindlichkeit (vgl. Meyer-Drawe 2007: 28) bürgerlicher Gesellschaftsordnungen geführt hat.

Am Ende der 1960er Jahre entwickelte sich in den Erziehungswissenschaften ein neuer Blick auf den Bereich der sexuellen Bildung und Erziehung (vgl. Henningsen/Schmidt/Sielert 2017: 52ff.). Sexualerziehung wurde nun zur Sexualaufklärung. Für die 1960er und 1970er konstatieren Schmidt, Sielert und Henningsen einen „kulturellen Nachholbedarf an bisher schwer zugänglichen sexualbiologischen Informationen“ (ebd.: 37), den es vor dem Hintergrund der aufkommenden AIDS-Krise, steigender Zahlen bekannt gewordener Fälle sexualisierter Gewalt (auch in pädagogischen Institutionen, vgl. Windheuser 2018) und einer zunehmenden Vermarktung sexueller Phantasmen zu decken galt. Die bis dahin dominierende christlich-konservative Perspektive wurde nun abgelöst von einer Präventionsperspektive⁵, in deren Mittelpunkt vor allem der Körper als biologische Stätte der Reproduktion und das Verhältnis zwischen den als dichotom gedachten Geschlechtern stand (vgl. Kluge 1984: 19ff.). Während zuvor die Dramatisierung der Gefahren ein zentrales Mittel der Pädagogisierung darstellte, war man in der Sexualaufklärung der 1980er Jahre bemüht, eine möglichst affektlose und pragmatische Perspektive auf Sexualität zu entwickeln und entsprechende Konzepte zu verfolgen. Bis in die späten 1980er und frühen 1990er Jahre entwickelte sich daraus ein lustfeindlicher Diskurs, welcher gerade Jugendlichen sexuellen Leichtsinns und einen nicht verantwortungsvollen Umgang mit sich und ihren Körpern unterstellte. Die Autor*innen des Bandes *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik* (2017) diagnostizieren hier einen Balanceakt zwischen „Moralpanik und Prävention“ (Henningsen/Schmidt/Sielert, 2017: 39). Seitdem lässt sich eine schrittweise Liberalisierung beobachten, die allerdings mit Blick auf die kindliche Sexualität oft einem (pädagogischen) Modus der Gefahrenabwehr untergeordnet wird (vgl. Sager 2015). Das Verständnis davon, was Sexualität und das Sexuelle sind oder sein können, ist insgesamt trotzdem breiter und vielschichtiger geworden (vgl. Kahle 2016: 90f.).

In gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit Fragen um Sexualität*en und das Sexuelle werden im 21. Jahrhundert vermehrt Forderungen nach einer stärkeren Professionalisierung der Sexualpädagogik und der sexuellen Bildung laut (vgl. Sielert 2008: 21), um aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen in verschiedener Hinsicht Rechnung zu tragen. Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik sehen sich mit tiefgreifenden Wandlungsprozessen konfrontiert. Es entstehen neue Bilder von Geschlechtlichkeit, Familienstrukturen und Körper,

5 Die Präventionsperspektive bleibt in ihrer Ambivalenz bis heute wichtig, wie bei Windheusers Rezeption Sagers deutlich wird: „Bei allen begrüßenswerten Fortschritten bezüglich der Erkenntnisse und der Präventionsarbeit gegen sexuelle Gewalt gegen Kinder zeigt Christin Sager zu Recht, dass sich aktuell jedoch ein neues Desiderat für die Sexualpädagogik aufgetan hat: So sei ‚das Prinzip der sexuellen Lust des Kindes der Abschreckung vor der dunklen Seite der Sexualität gewichen. Kinder sollen nicht primär gefördert werden, ihre Wünsche zu äußern, sondern sich zunächst einmal vor sexuellen Übergriffen zu schützen, indem sie einstweilen nicht lernen, ‚JA‘ zu sagen, sondern ‚NEIN‘“ (Windheuser 2018: 73).

im Kontext von Digitalisierung und der Rolle des Internet als Präsentationsfläche von Lebensentwürfen sowie für die Suche nach Sinnangeboten und Deutungsmustern für Identitätskonstruktionen.

Statt von Sexualpädagogik oder Sexualaufklärung zu sprechen, ist nun vermehrt von Sexueller Bildung die Rede (vgl. Sielert 2008). Wie Antje Langer herausarbeitet, lassen sich die Ansprüche Sexueller Bildung auf folgende Punkte bringen: Diese lehnt sich in ergänzender Weise an bisherige Konzepte der Sexualpädagogik an, die um Konzepte von Ganzheitlichkeit und Sensibilität für alle Lebensalter erweitert werden und einen bildenden, damit nicht erzieherischen oder defizitorientierten Ansatz verfolgen (vgl. Langer 2018: 4). Mit der Einführung des Bildungsbegriffs werden implizit Konzepte von Mündigkeit und Selbstbestimmung und damit Topoi einer Pädagogik der Aufklärung zum Einsatz gebracht und somit nicht die Erziehbarkeit des Menschen zur ‚normativ richtigen‘ Sexualität in den Blick gerückt, sondern ein individualisiertes Verständnis der Pluralität von Sexualitäten einerseits und der Gestaltbarkeit von Lustempfinden andererseits (vgl. ebd.).

Aus geschlechtertheoretischer Perspektive erscheint uns bedeutsam, auch unter der Prämisse des Bezugs auf ein aufklärerisches Bildungsverständnis zu untersuchen, inwiefern Konzepte Sexueller Bildung Narrative formulieren, die normalisierende und emanzipative Ideale miteinander in Beziehung setzen, da insbesondere in dieser Verknüpfung etwas gewissermaßen Einnehmendes entsteht, dass das Versprechen der Befreiung in den Vordergrund rückt, während es allerdings immer auch mit verdeckten Regulativen arbeitet. Gerade der Austausch, die Verschiebung oder die Transformation von ‚alten‘ Normativen durch bzw. in ‚neue‘ Normative erscheinen unter subjektivierungstheoretischer Perspektive relevant, da sich in dieser Bewegung Identitäten und Transformationen gesellschaftlicher Selbstverständnisse und Geschlechterpolitiken abbilden. In diesem Zusammenhang zielt unsere Untersuchung auf die Dimensionen Körper, Geschlecht und Begehren, da sie auch in Geschlechtertheorien von unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Provenienz und dort in jeweils unterschiedlicher Konzeption und Gewichtung dennoch jeweils eine zentrale Rolle einnehmen.

2 Lektüren und ‚neue‘ Narrative Sexueller Bildung: Geschlecht, Sexualität*en, Körper

Um nachspüren zu können, wie ein Sprechen über Geschlecht*lichkeit und Sexualität*en derzeit ‚funktioniert‘, und welches Verständnis über Sexuelle Bildung dieses Sprechen rahmt, werden wir im Folgenden zwei jüngere Veröffentlichungen auf ihre Produktivität hin betrachten. Das Buch *Mein Kind liebt*

anders. Ratgeber für Eltern homosexueller Kinder (2012) fokussiert auf die generationale Dialogizität des Phänomens *Homosexualität*. Das zweite Buch *Viva la Vagina. Alles über das weibliche Geschlecht* (2018) nimmt Kurs auf ‚den weiblichen Körper‘.

Mein Kind liebt anders versteht sich als „Ratgeber für Eltern homosexueller Kinder“, der die „Sorgen und Ängste der Eltern ernst“ nehmen und konkrete Tipps geben möchte (Rauchfleisch 2012: Buchrücken), wie „sie [die Eltern] mit den auftauchenden Schwierigkeiten umgehen können“ (ebd.). Die Publikation formuliert für sich einen indirekten Aufklärungsanspruch (vgl. Rauchfleisch 2012: 8f.) und fokussiert explizit die Dimension ‚Sexualität‘. Sie richtet sich dabei dezidiert an Eltern und gliedert sich einerseits in die Rekonstruktion wissenschaftlicher Perspektiven und andererseits in die Diskussion der „Probleme [...], mit denen Ihr lesbisches, schwules oder bisexuelles Kind und Sie als Eltern konfrontiert sind“ (Rauchfleisch 2012: 8).

Was *Mein Kind liebt anders* aufschlussreich für eine Analyse macht, ist die explizite Adressierung von erwachsenen Personen (den Bezugspersonen, vom Autor als Eltern adressiert), da sich Publikationen zu diesem Themenbereich seit den 1990er Jahren sonst primär an Kinder und Jugendliche richten (vgl. Sager 2015: 270). Den Text als Beitrag zum Feld Sexueller Bildung zu verstehen, bedeutet damit, ein Verständnis von Bildung als lebenslangem Prozess in Rechnung zu stellen, da hier die Erwachsenengeneration als (bisher vernachlässigte) Adressat*innen des Bildungsangebots in den Blick kommen.

Das Sachbuch *Viva la Vagina. Alles über das weibliche Geschlecht* der norwegischen Autor*innen Brochmann und Støkken Dahl stellt eine neben zahlreichen anderen jüngeren Veröffentlichungen zum Topos der ‚weiblichen‘ Sexualität und Körper dar (vgl. Strömquist 2017; Stömer/Wünsch 2017; Liz/Stömer 2019), die einerseits von feministischer Bewegungs-, Geschlechtertheorie- und Geschlechterforschungsgeschichte profitieren und dabei insbesondere differenzfeministische Facetten aufgreifen und andererseits das Ziel verfolgen, eine emanzipative Idee selbstbestimmter Weiblichkeit an die Generation der in der Spätmoderne Heranwachsenden weiterzugeben.

Die Fragen, die sich nun stellen, sind zum einen, welche topologischen Verknüpfungen im Text explizit wie auch implizit hervorgebracht werden und zum anderen, auf welche Weise jene Setzungen als ‚Wahrheit‘ gesetztes Wissen über Geschlecht, Sexualität*en/Begehren und Körper (re-)produzieren, transformieren oder unterwandern.

3 Geschlecht: Biologisierung, Naturalisierung und Dichotomisierung

Die Problematik der Grenzziehung zwischen *Homo-* und *Heterosexualität*, die performativ mit der Publikation des Buches *Mein Kind liebt anders. Ein Ratgeber für Eltern homosexueller Kinder* einhergeht, wird vom Autor bereits zu Beginn thematisiert (vgl. Rauchfleisch 2018: 7). Über die Benennung des Problems hinaus wird die Grenzziehung nicht zum Gegenstand weiterer Auseinandersetzung, eher wird sie als vordiskursiv gesetzt und damit als unhintergebar konzipiert. Fallbeispiele, deren empirischer Status ungeklärt bleibt, flankieren die Ausführungen des Autors: Ob es sich um Erfahrungsberichte oder fiktive Episoden handelt, wird nicht erläutert (vgl. ebd.: 9). Die Erzählungen erhalten so einen normativen Status, dessen Wirkmacht sich eben in dieser Unentschiedenheit zwischen Erfahrung und Fiktion entfaltet. Damit wird sowohl eine Affizierung der Leser*innen als auch eine Normalisierung des Geschlechterbildes hervorgebracht. Es lassen sich dabei eine Vielzahl stereotyper Geschlechterbilder finden. Väter werden skizziert als der Elternteil, der Probleme mit dem ‚anderen‘ Begehren des Kindes hat, während die Mutter die Rolle der verständnisvollen, liebenden Vermittlerin zwischen Vater und Kind einnimmt (vgl. ebd.: z.B. 34ff.). Ausgangspunkt sind gesellschaftliche Erwartungen an und von Männlichkeit, wobei es Rauchfleisch bei der deskriptiven Darstellung belässt und Frauen – in ihrer Position als Ehefrau und Mutter – dazu auffordert, Verständnis für das Verhalten des Mannes zu zeigen (vgl. ebd.: 42f.). Auch die Darstellung der Kinder und Jugendlichen findet vor dem Hintergrund eines hegemonial-heteronormativen und biologischen Verständnisses von Geschlecht statt. Eine als untypisch markierte geschlechtsspezifische Sozialisation wird z.B. nicht als „Versagen“ der Heranwachsenden, sondern als Ausdruck von „Veranlagung“ verstanden (ebd.: 87).

Ausgangspunkt der Ausführungen von Brochmann und Støkken Dahl stellt wie bei Rauchfleisch eine dichotome Geschlechterontologie dar, in welcher Weiblichkeit und Männlichkeit als verkörpert gedacht werden. Die Autor*innen schlagen allerdings eine Differenzierung vor, die die Einfachheit der Verbindung von ‚Frau‘ und ‚weiblichem Körper‘ aufzubrechen sucht. Sie unterscheiden drei Faktoren, „die sich entscheidend auf unser Geschlecht auswirken“ (Brochmann/Støkken Dahl 2018): Biologisches, psychologisches und genetisches Geschlecht (ebd.: 50f.).

Die unabhängig von der Differenzierung von Biologie, Genetik und Psyche immer wieder aufgerufene Differenz männlich/weiblich und die daran geknüpfte Fokussierung auf Heterosexualität wird naturwissenschaftlich begründet. Die Praxis der Wiederholung von Stereotypen knüpft an das Alltagswissen über Geschlecht an, über das jene Leser*innen verfügen dürften, die sich innerhalb der heterosexuellen Ordnung als eindeutig weiblich verorten. Indem

das dem Vergeschlechtlich-Sein zugrundeliegende genetische Material als „Kochbuch“ bezeichnet wird (ebd.: 50), rücken soziale Faktoren und Kontingenzen von Identitätsbildung und Kulturalität in den Hintergrund. Die Metapher des Kochbuchs für das Genom stärkt nicht nur die alltagstheoretische Idee des Körpers als biologisch determiniert – das Genom beinhaltet „das komplette genetische Rezept für einen Menschen“ (ebd.: 51) –, auch die Verwicklung von Körper, Psyche und Sozialem wird zugunsten einer vereinfachenden Vorstellung von Geschlechtlichkeit als Biologie und Natur unterschlagen.

Es lässt sich bei beiden Schriften eine deutliche Tendenz zur Naturalisierung und Biologisierung feststellen, die in den Dienst einer Normalisierung gestellt werden. Sozialwissenschaftliche Modelle der Geschlechterforschung sowie feministische Politiken werden bei beiden Darstellungen ausgeblendet. Das führt dazu, dass die Produktion von Evidenz im Alltagswissen der Leser*innen, wie sie durch positivistische Erkenntnistheorien geleistet wird, nicht problematisiert wird.

3.1 Zwischen Normalisierung und Skandalisierung: Sexualität/Begehren

Rauchfleisch skizziert auch das *homosexuelle* Begehren zunächst als naturbedingte Veranlagung (vgl. Rauchfleisch 2018: 21), die „nach Verwirklichung drängt“ (ebd.: 21). Daraus resultiere, so Rauchfleisch weiter, auch eine spezifische Lebensweise. Jene Verwirklichung äußert sich einerseits in Interessenslagen (als Kind) und in Lebensweisen bei jugendlichen und erwachsenen Personen, gewissermaßen ein biologisches Skript, dem gefolgt werden müsse. Diese Biologisierung ist Ausgangspunkt einer Differenzierung zwischen *homosexuellem* und *heterosexuellem* Begehren, welche zwar für Rauchfleisch gleichwertig nebeneinanderstehen, sich allerdings doch unterscheiden. Konstruktionsmechanismen bleiben hier unbeleuchtet, während Unterscheidungssetzungen naturalisiert werden.

Indem der Autor die historische Genese des Begriffs *Homosexualität* vernachlässigt, normalisiert er *homosexuelles* Begehren als anderes. Dieses andere Begehren gilt es nun gewissermaßen in das bereits bestehende Bild ‚normaler Sexualität‘ einzufügen, das als gesellschaftlich akzeptiert gilt. Das Wort *homosexuell* wird in dieser Praxis zum Adjektiv für soziale Zusammenhänge („homosexuelle Welt“, „homosexuelle Szene“, ebd.: 91) und zu einem deskriptiven Merkmal von Statusgruppen („homosexuelle Freunde“, ebd.: 9). Mit Jürgen Link lässt sich dies mit dem Begriff des flexiblen Normalismus erfassen, wo gefühlte Abweichungen als Teil der Normalität verstanden und entsprechend in eine organisierende und verwaltbare Ordnung eingefügt werden (vgl. Link 2006). Dies wird allerdings durchkreuzt durch Rauchfleischs

Praxis, *homosexuelles* Begehren als ein besonderes und in der Besonderheit skandalisiertes Phänomen jenseits *normaler* Ordnungen hervorzubringen. Dabei markiert er zwar weniger das Begehren als solches als schwierig, dramatisiert und spezifiziert jedoch umso stärker den Umgang der Eltern, die Reaktionen Dritter und die daraus resultierenden Bedürfnisse der Jugendlichen.

Insgesamt spannen sich die diskursiven Praktiken zwischen der Skandalisierung von *Homosexualität* angesichts potenzieller Schwierigkeiten, Ängste und Konflikte, welche eine spezifische Sorge und Thematisierungspraxis erforderlich machen, und ihrer Normalisierung auf. Eine andere Figur greift bei *Viva la Vagina*: Die Darstellung sexueller Praxis ist durch eine Triade deeskalierender, pluralisierender und individualisierender Logik gekennzeichnet.

Die Autor*innen markieren die zentrale Ambivalenz von Allgegenwart bestimmter Formen von Sexualität und gleichzeitiger Beschämung anderer Formen. Ein Ausdruck dessen sei die Privatisierung des Aktes bei uns selbst: „Wir verstecken uns beim Ficken“ (Brochmann/Støkken Dahl 2018: 100). Ein anderer Widerspruch, den die Autor*innen selbst hervorbringen, ist die Thematisierung der Diversität von Sexualität zum einen und den „Fokus auf vaginalen Geschlechtsverkehr“ zum anderen (ebd.: 105), den sie selbst vornehmen. Verbunden damit ist auch die normative Einschätzung, ein neues „Wirklichkeitsverständnis“ zu brauchen (ebd.: 101). Dies impliziert die Akzeptanz, so die Autor*innen weiter, dass es keine ‚falsche‘ Art gibt, mit Sex zu starten, „solange alle Beteiligten Lust dazu haben“ (ebd.: 103).

Das stilistische Repertoire, mit dem die Autor*innen ‚arbeiten‘, ist die Adressierung der Leser*innen mit einem unbestimmt bleibenden ‚wir‘, das sowohl anthropologische als auch gesellschaftliche und biologische Konnotationen mit sich führt: Angesprochen ist die Gruppe der in einer sexualisierten und mediatisierten Gesellschaft lebenden und mit Vagina, Vulva und Uterus ausgestatteten Personen. Der Stil der Beratung wird zudem verknüpft mit Präsentationen von quantifiziertem (und dadurch als unhinterfragbar performtem) Wissen und damit einer intelligiblen Form der Rationalisierung: Zahlen lügen nicht.

In der Darstellung von Sexualität als Lust wird im Text die Widersprüchlichkeit der den Diskurs um Sexualität kennzeichnenden Triade von Pluralisierung, Normalisierung und Individualisierung deutlich: Hinweise auf Vielfalt, die Normalität von Unterschieden oder individuellen Eigenheiten sind flankiert von heterosexueller Norm, Gleichheitssuggestionen und einem Narrativ geteilter weiblicher Erfahrung. Die in der diskutierten Veröffentlichung performte Darstellung von Sexualität und sexueller Praxis mändert dabei im Kontinuum zwischen der Darstellung nüchterner Reproduktions- oder Verhütungstechnologie und affektiver Selbstentdeckung (vgl. auch Emcke 2013).

3.2 Körper: Erkundung und Vermessung der Materie

Sexualität*en und damit auch *Homosexualität* wird bei Rauchfleisch als etwas Naturbedingtes dargestellt, eine biologische Veranlagung, der – mit den verschiedenen Formen und spezifischen Äußerungen – eben aufgrund ihrer unveränderlichen Natur Verständnis und Toleranz entgegengebracht werden müsse, wofür ein spezifisches Wissen notwendig sei. Damit materialisiert sich der normierende Modus des Sprechens über Begehren und Geschlecht durch und über den Körper, dem als sichtbare, naturhafte Hülle jene Differenzen und biologischen Skripte inhärent sind. Damit wird die Differenz zwischen einer *Hetero-* und *Homosexualität* noch einmal aufgerufen: *Homosexualität* erscheint als separierbares, erkundbares und vermessbares Wissensfeld, das sich durch eifriges Studieren anzueignen ist. Das wird auch an der Kritik Rauchfleischs deutlich, dass das Thema *Homosexualität* nicht dezidierter Bestandteil von Lehrplänen an Schulen und der Ausbildung von Lehrpersonal ist (vgl. Rauchfleisch 2018: 50).

Die Annahme der großen Bedeutung genetischer Anlagen spielt sowohl für die Konzeption von Geschlecht als auch für die des Körpers bei Brochmann und Støkken Dahl eine zentrale Rolle (vgl. Brochmann/Støkken Dahl 2018: 54): Die Unterscheidung zwischen männlich und weiblich als Unterscheidung zwischen Körpern, von denen einige mit Uterus, Vagina und Vulva ausgestattet sind, bleibt die dominante Grundunterscheidung, die das Buch als ‚Erklär‘-Literatur legitimiert. Die damit notwendig verbundene diskursive Verbindung von Sozialisation, Körperlichkeit und Geschlechterordnung wird in einer Weise ausgeblendet, die – ähnlich wie schon in Bezug auf Rauchfleisch konstatiert – Historizität dieser diskursiven Kategorien und die damit verbundenen Wissens- und Wahrheitsformationen ausblendet. In dieser Ausblendung werden hegemoniale dichotome Geschlechtermodelle reproduziert. Markant ist darüber hinaus die sprachliche Zerlegung des Körpers in einzelne Teile (Gene, Hormone, Genitalien, Gebärmutter oder Gebärmutter Schleimhaut). Körperlichkeit als technisch in Einzelteil zerlegbar darzustellen hat wenigstens zwei widersprüchliche Effekte. Es geht damit eine Rationalisierung und Entdramatisierung des Körperlichen einher, in der deutlich wird: Körper unterliegen ‚natürlichen‘ Kontingenzen und sind daher nicht gänzlich zu kontrollieren. Allerdings wirkt diese Zerlegung in gewisser Weise auch als Ent-Systemisierung: Bestimmte Aspekte werden jenseits ihrer Eingebundenheit in soziale, kulturelle, biographische etc. Kontexte als natürliche verabsolutiert.

In diesem Zusammenhang erscheint die Auseinandersetzung mit diskursiven Konstruktionen des sogenannten Jungfernhäutchens mit dem Ziel seiner Entmythifizierung bemerkenswert. Das Konzept der Jungfräulichkeit und in diesem Zusammenhang die Erzählung des Jungfernhäutchens werden als kultureller Weiblichkeitsmythos markiert (vgl. ebd.: 29) und die „anatomische

Struktur [...], der wir das Missverständnis verdanken“ (ebd.: 30) wird weiter unter dem weniger bildhaften Begriff des Hymens erläutert. Hier deutet sich das Potential der Verbindung einer diskurstheoretischen und medizinischen Perspektive an.

Den Anspruch beider Texte, die Dimension Sexualität*en und alles körperlich Erfahrbare erfassbar, erklärbar zu machen, zu entmythifizieren und letztlich einzufügen in eine bereits existente Wissensordnung, lässt sich als aufklärerisches Narrativ fassen. Indem etwa *Homosexualität* oder *der weibliche Körper* je zu einem Wissensfeld werden, mit dem sich auseinandergesetzt werden muss und das es zu erforschen und zu besprechen gilt, dem ein Bearbeitungsbedarf innewohnt, wird dem Aufklärungsmotiv der Aufdeckung, Be-Wahrheitung, Erzeugung von wahren Wissen Rechnung getragen.

4 Fazit: Sprechen über Sexualität und die Sexuelle Bildung der Generationen

In der Analyse der vorgestellten Literatur ging es uns nicht darum, aufzuzeigen, was als ge- oder misslungene Kommunikation im Feld Sexueller Bildung verstanden werden kann. Die ausgewählten Materialien verstehen wir vor allem als Ausdruck bestimmter Sagbarkeiten innerhalb des Diskurses Sexueller Bildung. Der Versuch allerdings, jenseits einer normativen oder moralischen Beurteilung auf die Literatur zu schauen, ist den Spannungsmomenten des untersuchten Diskurses unterworfen. Eine Haltung zum Gegenstand auszublenden, erscheint insbesondere im Feld des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu Sexualität problematisch: Etwas zur Sache zu sagen und lediglich zur Sache, ist herausfordernd, denn Sexualität ist selbst als Feld heterogener Kämpfe zu verstehen.

Wir möchten abschließend die bereits zu Beginn der Analyse angedeutete Relevanz der untersuchten Literatur in Hinsicht auf eine Betrachtung des Verhältnisses von Generation und Sexualität formulieren, die jedoch weiterer Auseinandersetzung bedarf. Für unsere Überlegungen sind folgende konstitutive Aspekte von Generationalität von Bedeutung: Die Momente der Triangularität sowie der Fremdheit.

Versteht man das Generationenverhältnis in pädagogischer Weise als triangular, dann organisiert sich das Verhältnis der älteren und jüngeren Generation bspw. im *Genre* der Ratgeberliteratur um das Dritte der Sexualität als eine erzieherische Figur. Ratgeberliteratur lässt sich damit nicht nur als ein auch historisch spezifischer Verweis auf konkrete Verhandlungen von Wissen, sondern auch als Verhandlung von Generationenverhältnissen analysieren. In diesem Zusammenhang markiert unserer Ansicht nach Müllers Hinweis auf das

im Aufwachsen aufgehobene Moment der „Selbstüberschreitung von Kultur und Gesellschaft“ (Müller 1999: 799) ein bedeutsames Spannungsgefüge der generationalen Triangel, das darin besteht, dass weder die Sachverhalte für sich sprechen noch die Prozesse der ‚Vermittlung‘ und ‚Aneignung‘ deterministisch und linear gedacht werden dürfen und somit das Bildungsmoment dieses pädagogischen Verhältnisses unbestimmt bleibt.

In der Analyse wurde deutlich, in welcher Weise die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in vielfacher Weise als gebrochen verstanden werden müssen, insbesondere in Hinsicht auf die Infragestellung ihrer ‚Richtung‘: Wer macht was (*Homosexualität*, das weibliche Geschlecht) zum Gegenstand von Bildungsangeboten (welcher Art) für wen? Die Herausforderung eines sich stets erneuernden Wissens über Begehren und Sexualität steht damit fortwährend in der Verhandlung eines kulturellen Selbstverständnisses der Erwachsenengenerationen. Hier greift auch der zweite Aspekt: Mit der jüngeren Generation kommen potentiell neue Liebes- und Lebensweisen in eine Gesellschaft, die kulturelle Integrations- und Selbstüberschreitungspotentiale fordern. Wimmer markiert das Moment der Fremdheit als konstitutive „generative Differenz“ (Wimmer 1998: 100), das in doppelter Weise für spätmoderne Generationenverhältnisse bedeutsam wird: die Fremdheit der Welt der Erwachsenen für die Heranwachsenden sowie die (für die Erwachsenen bedeutsame) Fremdheit der Erlebnisse, die die Jugendlichen in der Welt jenseits von Erziehungsmilieus machen (vgl. Müller 1999). Sexualität macht diese doppelte Fremdheit in besonderer Weise nachvollziehbar, weil hier spezifische Regeln des Verbergens und Zeigens, Schweigens und Sprechens gelten, die nicht nur generational, sondern etwa auch geschlechtlich diversifiziert sind. Mit diesem Moment der Fremdheit dilemmatisch verbunden ist die notwendige Einschränkung des „didaktischen Kontrollbedürfnis[s]“ (Müller 1999: 797). Die Erfahrungen der Heranwachsenden als fremd zu erleben, ruft das Bedürfnis hervor, das Wissen über diese zu mehren, um Fremdheit zu überwinden. Zugleich wird implizit, aber in konstitutiver Weise auch deutlich, dass nicht alles über das Leben und Erleben der Heranwachsenden durch die Erwachsenen wiss- und damit kontrollierbar ist (vgl. Schäfer 2012). Generation lässt sich damit in historischer Perspektive auch konzipieren als eine „mit der lebenszeitlichen Abständigkeit der Menschen bei ständiger gesellschaftlicher Gleichzeitigkeit immer erneut entstehende und erzeugte wechselseitige Fremdheitsrelation“ (Matthes 1985: 369).

Die Adressierungen unterschiedlicher Generationen – auf der einen Seite die Eltern, auf der anderen nicht explizit, aber zumindest in erster Linie die Heranwachsenden – lässt deutlich werden, dass Sexualität verstanden wird als für alle Mitglieder einer Gesellschaft relevant, jedoch in pädagogischer Weise für alle *anders* relevant, was insbesondere an das Format der Adressierung die Anforderung stellt, adressat*innen-flexibel zu sein.

In der entwickelten Heuristik Geschlecht-Sexualität/Begehren-Körper wird zudem deutlich, dass in den untersuchten Texten die Frage der Wissensgenese darum kreist, was je darunter verstanden wird und bei den Adressierten als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Die Differenzen des Wissens verweisen wiederum auf kulturelle Differenzen zwischen Generationen, darüber hinaus aber möglicherweise auch – und das müsste an anderer Stelle untersucht werden – auf Geschlechter- oder Klassendifferenzen. Dass Geschlecht-Sexualität/Begehren-Körper im Diskurs der Sexuellen Bildung signifikante Knotenpunkte der Wissensgenese bilden, verweist auf ihr ambivalentes Changieren zwischen dominanten (auch neoliberalen) Diskursen auf der einen Seite und damit konkurrierenden Schweigetraditionen.

Literatur

- Andresen, Sabine (2008): Popularisierung und Trivialisierung von Erziehung. Erziehungsdiskurse in kulturtheoretischer Perspektive. In: Wigger, Lothar/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-134.
- Berg, Christa (1991): „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 5, S. 709-734. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/12837/pdf/ZfPaed_1991_5_Berg_Essay_Rat_geben.pdf, zuletzt abgerufen am: 09.11.2019.
- Brochmann, Nina/Støkken Dahl, Ellen (2018): Viva la Vagina! Alles über das weibliche Geschlecht. Unter Mitarbeit von Hanne Sigbjørnsen. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Emcke, Carolin (2013): Wie wir begehren. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Foucault, Michel (1983/2014): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. 20. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hennigsen, Anja/Schmidt, Gunter/Sielert, Uwe (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hentze, Hilke (1979): Sexualität in der Pädagogik des späten 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kahle, Ann Kathrin (2016): Sexualität und Vielfalt. Muss man Sexualität lernen? In: Hennigsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa., S. 89-104.
- Kant, Immanuel (1975): Was ist Aufklärung? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kluge, Norbert (1984): Handbuch der Sexualpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Koch, Friedrich (2013): Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle

- Bildung, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 25–40.
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 3. ergänzte, überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liz, Sheila de/Stömer, Luisa (2019): Unverschämt. Alles über den fabelhaften weiblichen Körper. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. (Uni Taschenbücher 2883). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Matthes, Joachim (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie 14, 5, S. 363–372, DOI: 10.1515/zfsoz-1985-0503.
- Méritt, Laura (Hrsg.) (2017): Frauenkörper neu gesehen. Ein illustriertes Handbuch. Unter Mitarbeit von Suzann Gage und Beatriz Higón. 5. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): Persona bedeutet auch Maske. In: Der Blaue Reiter: Journal für Philosophie 24, S. 24–28.
- Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 6, S. 787–805. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5977/pdf/ZfPaed_1999_6_Mueller_Generationenverhaeltnis.pdf. zuletzt abgerufen am: 17.09.2019
- Oelkers, Jürgen (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. (Themen der Pädagogik). Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Rauchfleisch, Udo (2012): Mein Kind liebt anders. Ratgeber für Eltern homosexueller Kinder. Ostfildern: Patmos.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh.
- Sigusch, Volkmar (2008): Geschichte der Sexualwissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sielert, Uwe (2008) (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Stömer, Luisa/Wünsch, Eva (2017): Ebbe & Blut. Alles über die Gezeiten des weiblichen Zyklus. München: Gräfe und Unzer.
- Strömquist, Liv (2017): Der Ursprung der Welt. Berlin: avant-verlag.
- Wawerzonnek, Marcus (1984): Implizite Sexualpädagogik in der Sexualwissenschaft 1886–1933. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–114.
- Windheuser, Jeannette (2018): Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute). (Historische Geschlechterforschung, Bd. 1) Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5603195>. zuletzt abgerufen am: 20.09.2019