

Die zwei Seiten der „sexuellen Vielfalt“: Liberalisierungsversprechen und Othering

1 Einleitung

Sexuelle Bildung schließt aufgrund ihrer Bezüge zu Vorstellungen von Familie, Beziehungen, Liebe und Sexualität, Körper und Geschlecht/-sidentität wie auch zur Bedeutung von Reproduktion immer eine Bezugnahme auf Werte und Normen ein. Diese sind umstritten und deshalb stellen auch Inhalte und Bedeutung sexueller Bildung an Schulen kontroverse und bisweilen politisch umstrittene Themen dar. Schule ist dabei Ort der Wissensvermittlung wie auch jugendlicher Lebenswelten. Geschlecht und Sexualität werden dort als Unterrichtsthemen und als Gegenstand informeller und formaler Interaktionen relevant. Dabei fußen die Inhalte auf europäischen und bundesdeutschen Dokumenten, wie u.a. den „Standards für Sexualaufklärung in Europa“¹ von der WHO und den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer². Die in der Bundesrepublik Deutschland zuletzt eingeführten rechtlichen Veränderungen, welche auf gesellschaftliche Entwicklungen und soziale Bewegungen reagieren, nehmen ebenfalls Einfluss auf die Inhalte Sexueller Bildung.

So wurden (2018) eine dritte Personenstandskategorie und (2017) die ‚Ehe für Alle‘ gesetzlich verankert und gehören heute zum Kanon (gesetzlich) anerkannter Lebensweisen. Gleichzeitig versuchen (rechts-)konservative Kräfte Liberalisierungen einzuschränken und prägen und besetzen Begriffe wie „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“ (Baader 2020). Mit den damit verbundenen Skandalisierungen werden Ängste geschürt, die um die Chiffre des ‚unschuldigen Kindes‘ und um die heterosexuelle Kleinfamilie kreisen (Schmincke 2015).

1 Zu finden unter: <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/> (letzter Aufruf 05.07.2024).

2 Beispiel Hessen: <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene> (letzter Aufruf 05.07.2024).

In Lehrplänen und bildungspolitischen Dokumenten finden sich inzwischen – und auch dies ist umstritten – selbstverständliche Thematisierungsweisen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, verbunden mit dem Auftrag, Schüler*innen ein offenes und wertschätzendes Verständnis darüber zu vermitteln (z.B. WHO Europa/BZgA 2011; Lehrplan für Sexualerziehung Hessen 2016). Gleichzeitig zeigt sich in Untersuchungen, dass Lehrkräfte, die sich nicht selbst als lesbisch, schwul oder trans*geschlechtlich identifizieren, oftmals eher zögerlich über Lebenswelten, Körper, Identitäten und Begehren sprechen, die nicht in Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit aufgehen (Kleiner 2015, Klenk 2023, Siemoneit 2021). Diese spannungsreiche Lage nehmen wir im vorliegenden Beitrag in den Blick. Dabei gehen wir in Anlehnung an die Arbeiten von Judith Butler (1997) und Michel Foucault (1983) davon aus, dass Geschlecht und Sexualität in ein Dispositiv eingelassen sind, das Sprech- und Handlungs- wie auch Subjektivierungsweisen ermöglicht und begrenzt. Demzufolge interessieren uns folgende Fragen³:

- Wie wird über Geschlecht und Sexualität in der Schule gesprochen, insbesondere über Homosexualität, Trans* und Inter*Geschlechtlichkeit?
- In welchem Verhältnis stehen schulische Thematisierungsweisen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zur Thematisierung von Sexismus, reproduktiver Selbstbestimmung und sexualisierter Gewalt?
- Welche Narrative und Diskursfiguren finden sich in bildungspolitischen Dokumenten und beeinflussen demnach dieses Sprechen bzw. dessen definitorischen Rahmen?
- In welchem Verhältnis stehen Subjektivationen und Objektivationen im Zusammenhang mit Verhandlungen von Sexualität und Geschlecht an Schulen?

Diese Fragen sind zentrale Erkenntnislinien für das Forschungsprojekt „divers:ed: Geschlechtlich-sexuelle Diversität im Schulalltag. Eine dispositivanalytische Untersuchung schulischer Geschlechterbildung“⁴, aus dem hier Zwischenergebnisse vorgestellt werden. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Analyse von sozialem Handeln, Sprechweisen und damit verbundenen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität im Feld Schule und deren Zusammenspiel mit bildungspolitischen Diskursen. Wie üblich in Diskurs- und Dispositivanalysen kommt dabei sozialen Normen und der Frage von Wahr-

3 Da es sich um ein laufendes Projekt handelt, entwickeln sich die leitenden Fragen im Prozess und in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stetig weiter. Die hier aufgeführten Fragen bilden den aktuellen Stand ab.

4 Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Dr. Eva Reuter, Laufzeit: Februar 23 – Februar 26. Das Projekt ist eine Fortführung des Projektes „Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit!? Geschlechterbildung an hessischen Schulen mit Courage“ (Leitung: Prof. Dr. Bettina Kleiner, Mitarbeiter*in: Clara Kretschmar, Laufzeit April 2020 – Mai 2022). Es wird von der DFG gefördert und ist an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedelt.

heitsproduktion besondere Bedeutung zu. Um dieses Erkenntnisinteresse bearbeiten zu können, wurden im Rahmen einer ethnographischen Fallstudie an einer Gesamtschule in zwei Forschungsphasen⁵ bisher Interviews mit Lehrer*innen und Schulleitung geführt, Unterrichtseinheiten beobachtet und relevante Dokumente des Feldes analysiert.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen erste *Ergebnisse der Dokumentenanalyse*. Im Folgenden wird zuerst die Geschichte der Sexuellen Bildung kurz skizziert, um Begriffsbestimmungen vorzunehmen, sowie der aktuelle Forschungsstand skizziert (2), wobei wir einen Schwerpunkt auf empirische Studien zur Durchführung Sexueller Bildung in der Schule legen. Danach (3) wird die Methodologie des Forschungsprojektes vorgestellt und anschließend werden erste Zwischenergebnisse aus der Dokumentenanalyse erläutert (4). Abschließend (5) werden diese zum Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes und zu aktuellen Entwicklungen in Beziehung gesetzt.

2 Sexuelle Bildung in Deutschland: Grundlagen und Forschungsstand

Versteht man Sexuelle Bildung als ein Set von theoretischen und pädagogischen Konzepten, die der Geschlechter- und Sexualpädagogik zugrunde liegen, ist sie nicht älter als 250 Jahre (Koch 2013: 25). Sexualität als Gegenstand pädagogischer Diskussion taucht erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf, als im Kontext der Rezeption der Psychoanalyse die Idee einer kindlichen Sexualität als Problem entstand und Masturbation bei Kindern und Jugendlichen als Krankheit pathologisiert wurde (Hentze 1979: 161ff.; Wawerzonnek 1984: 25ff.). Dabei wurde von „Sexualhygiene“ oder „geschlechtliche Unterweisungen“ (Kluge 1984: 8ff.) gesprochen, später etablierte sich in diesem Zusammenhang der Begriff „Sexualerziehung“. Vor allem die Eltern galten als verantwortlich – Sexualerziehung erfolgte im familiären Kontext. Ein Einschnitt in der Geschichte geschah 1933 mit dem Nationalsozialismus. Der Begriff der „Sexualerziehung“ wurde im Zuge der Machtergreifung neu besetzt, um eine völkische, biopolitische Propaganda zu verbreiten (Sigusch 2008: 103). Perspektiven auf Sexualität, die nicht der Reproduktion eines nationalistischen Volkskörpers dienten, wurden ausgelöscht. Erst Ende der 1960er Jahre kam es

5 In einer ersten Forschungsphase wurden im Rahmen des HMWK-Projektes „Vom heimlichen Lehrplan zur Affirmation von Verschiedenheit“, geleitet von Bettina Kleiner unter Mitarbeit von Clara Kretschmar, erstmals Daten an der Schule erhoben. Das Folgeprojekt, aus dem vorliegend erste Ergebnisse vorgestellt werden, stellt die zweite Forschungsphase dar und setzt Datenerhebung und Analyse fort.

zu Einsprüchen sowie zu neuen Entwicklungen (Henningsen/Schmidt/Sielert 2017: 52ff; Siemoneit/Windheuser 2021), motiviert durch Diskussionen der Frauen-, Homosexuellen- und Student*innenbewegung. Die Hintergründe dieser Veränderungen lagen in der aufkommenden AIDS-Pandemie, in steigenden Fallzahlen sexualisierter Gewalt wie auch in feministischen (primär von weißen, bürgerlichen Frauen geführten) Debatten zu Abtreibung und körperlicher sowie reproduktiver Selbstbestimmung. Seit den 80er Jahren formte sich eine pragmatische und affektlose Perspektive auf die Sexuaufklärung, aus der sich bis in die 90er Jahre hinein ein lustfeindlicher Diskurs entwickelte, der Jugendlichen sexuellen Leichtsinn und einen nicht verantwortungsvollen Umgang mit sich und ihren Körpern unterstellte. Die Autor*innen des Bandes „Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik“ (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017) diagnostizieren hier einen Balanceakt zwischen „Moralpanik und Prävention“ (ebd.: 39). Ab den 90er Jahren lässt sich in verschiedenen Hinsichten eine Liberalisierung und Differenzierung beobachten (ebd.: 101; Sager 2015), die sich u.a. in der Veränderung des Sexualitätsdispositivs zeigt. Christin Sager arbeitet in ihrer Untersuchung von Aufklärungsschriften aus dem Zeitraum von 1950–2010 heraus, dass der überwiegende Teil der Schriften auf der Zentralstellung der heterosexuellen Kleinfamilie und damit verbunden auf Reproduktion und Generativität beruht. Während Homosexualität als das akzeptierte, aber andere Begehren teilweise aufgeführt wird, werden Bisexualität, Transidentitäten* und Inter*Geschlechtlichkeit nicht thematisiert (Sager 2015: 282). Seit 2010 lässt sich eine Veränderung des Sexualitätsdispositivs feststellen (Kleiner/Kretzschmar 2024: 203). Nun erscheint in einigen Gesetzestexten die „Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten“ (Hessisches Kultusministerium 2016: 4) als Thema der Sexualerziehung (Kleiner/Kretzschmar 2024: 203).

2.1 Sexualpädagogik, Sexualerziehung, Sexuelle Bildung: Vermittlungsverhältnisse

In aktuellen Diskussionen werden die Begriffe „Sexualerziehung“, „Sexuaufklärung“ und „Sexuelle Bildung“ mitunter synonym verwendet (Böhm 2022; Sielert 2013; Voß 2023: 33). In der Tendenz lässt sich jedoch festhalten, dass die Termini „Sexualerziehung“ und „Sexuaufklärung“ meist eine institutionell organisierte (und primär schulische) „Einflussnahme auf die Umgangs- und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im sexuellen Bereich“ (Voß 2023: 34) meinen. Der Begriff Sexualerziehung bezieht sich zudem auch auf Praktiken der elterlichen Sexualerziehung jenseits der Schule. „Sexuelle Bildung“ beschreibt in der Regel stärker die Seite der Selbsttätigkeit und umfasst als Rahmenbegriff die Aneignung von Wissen im Kontext Geschlecht und Sexualität, die durch pädagogische Angebote begleitet wird, so-

wie die Entwicklung von Sprechfähigkeit und die Suche nach einem Verhältnis zur Sache (Schmidt/Sielert 2012:12; Siemoneit/Windheuser 2021; Valtl 2013: 125). Einigkeit über die Verwendung der verschiedenen Termini herrscht indes nicht (Böhm 2022; Mantey 2022; Henningsen 2022; Langer 2023).

Auch in den für das Projekt erhobenen Daten tauchen die genannten Begriffe beliebig und unsystematisch auf, was auf die Notwendigkeit verweist, Abgrenzungen und Bestimmungen vorzunehmen.

Mit dem Begriff „*Sexuelle Bildung*“ wird nachfolgend sowohl eine pädagogisch-programmatische wie auch eine praktisch pädagogische Ebene beschrieben, die die Seite der Vermittlung wie auch die der Aneignung einschließt. Die pädagogisch-programmatische Ebene umfasst Konzeptionen von Inhalten und Zielen schulischer und außerschulischer Sexueller Bildung. Auf der Ebene der Praxis beschreibt Sexuelle Bildung organisierte wie auch spontan entstehende Bildungs- und Sprechangebote im pädagogischen (und hier schulischen) Raum, die sich auf die Vermittlung von Themen im Feld von Geschlecht, Sexualität, Körper, Liebe und Beziehungen konzentrieren. Im Mittelpunkt Sexueller Bildung steht u.E. das pädagogische Anliegen, jungen Menschen ein Verhältnis zu diesen Gegenständen zu ermöglichen, das Gefühle und Wahrnehmungen einbezieht. Geht man mit Bänzinger et al (2015: 15ff.) davon aus, dass heute eher eine Ethik des Aushandelns die Sexualkultur in Industrienationen bestimmt, wird deutlich, dass selbstbestimmte Sexualität Sprechfähigkeit voraussetzt. Auf der Seite der „Aneignung“ wird mit sexueller Bildung nicht nur die Aneignung von Wissen beschrieben, sondern auch Bildung im Sinne von Veränderung (etwa eines Verhältnisses zum Gegenstand, zu sich und zu anderen) und Eröffnung neuer Möglichkeiten (Bünger 2013; Koller 2012).

„*Sexualerziehung*“ verstehen wir als eine Form der Einflussnahme, die einen vermittelnden und generationalen Charakter aufweist, wie sie u.a. in der Schule stattfindet (Voß 2023: 34). Sexualerziehung bezieht sich zudem auch auf Praktiken der elterlichen Sexualerziehung jenseits der Schule. Mit Siemoneit und Windheuser argumentieren wir zudem, dass Sexuelle Bildung, die in der Schule stattfindet, aufgrund des generationalen Lehr- und Lernverhältnisses immer auch erzieherische Anteile hat (Siemoneit/Windheuser 2021, 315ff.). Bildung und Erziehung hängen in diesem Sinne zusammen und lassen sich nur analytisch unterscheiden.

Sexualpädagogik und Geschlechterpädagogik: Der Begriff Sexualpädagogik umfasst alle pädagogischen Maßnahmen, die sich der Vermittlung und Verhandlung von Sexualität widmen. Geschlechterpädagogik hingegen zielt auf den Abbau geschlechtsbezogener Ungleichheiten und auf die Sensibilisierung für Stereotype und für geschlechtsbezogene Gewalt wie auch für die zugrundeliegenden Strukturen (Jäckle 2009). Zugleich lassen sich Geschlecht und Sexualität nicht eindeutig trennen – eine an Butler orientierte Theorieperspektive vermittelt zwischen Geschlecht und Sexualität. Folglich ist empirisch zu

bestimmen, was den konkreten Gegenstand pädagogischer Maßnahmen bildet und wie das Verhältnis von Geschlecht und Sexualität darin beschrieben und erklärt werden kann. Die kritische Untersuchung der jeweiligen Begriffsverwendung im Material stellt einen wichtigen Teil unserer Analyse dar.

2.2 *Grundlagen und Forschungsstand*

Die normativen Grundlagen und Richtlinien der schulischen Sexualerziehung werden auf europäischer Ebene entworfen und auf Bundes- und Landesebene übersetzt. Seit etwa 2010 ist eine Schwerpunktverlagerung zu einer Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu beobachten, nicht zuletzt aufgrund der WHO-Richtlinien „Standards für die Sexuaufklärung in Europa“ (WHO/BZgA 2011). Dieses Papier versteht sich als Empfehlung für eine ganzheitliche Sexuaufklärung und stellt dazu Grundlagen und Konzepte vor. Durch den durch ein Urteil des BVerfG 1977 erteilten gesetzlichen Auftrag an Schulen, Sexualerziehung zu leisten, auf der einen Seite und dem Erziehungsrecht der Eltern auf der anderen Seite entsteht ein Spannungsverhältnis. Dies zeigt sich in den kontroversen Debatten um schulische Sexualerziehung (Grenz 2021). Inzwischen existiert eine Reihe von empirischen Untersuchungen, welche die Praxis der schulischen Sexualerziehungs- und -aufklärung aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen. In diesen Studien stehen oft eine Kritik heteronormativer Fachkulturen und die Normalisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Fokus (Henningsen et al. 2015; Schmidt/Sielert 2013; Sielert 2015; Timmermanns 2004; Tuider 2016; Tuider et al. 2012). In stärker didaktisch ausgerichteten Analysen geht es meist um Vorschläge zur Historisierung und Sichtbarmachung der Kontingenz von Geschlecht und Sexualität (Balzter et al. 2017; Bartsch/Wedl 2015; Busche/Streib-Brzic 2019; Huch/Lücke 2015; Kampshoff/Wiepcke 2012).

Auffällig ist, dass ein Großteil der Studien auf einer sprachlich-diskursiven Ebene angesiedelt ist und das Handeln sowie die Deutungsmuster von Lehrer*innen untersucht. Dazu zählen u.a. die Untersuchungen von Hoffmann (2016), Siemoneit (2021), Klenk (2023) sowie Siemoneit und Verlinden (2023). Markus Hoffmann analysiert Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf Sexualität (Hoffmann 2016) und zeigt, dass Geschlecht und Sexualität eher auf der Grundlage von Alltagswissen thematisiert und gleichzeitig tabubehaftet sind. Julia Kerstin Maria Siemoneits Deutungsmusteranalyse von Interviews mit Lehrer*innen weist darauf hin, dass Sexualität in der Schule primär in den Binnenräumen bearbeitet wird und zudem mit der „(Sexual-)Biographie der Lehrperson“ (Siemoneit 2021: 282) verschränkt sei. Florian Cristóbal Klenk arbeitet in seiner Analyse zum Umgang und zur Thematisierung vielfältiger Lebensweisen Deutungsmuster heraus (Klenk 2023: 218). Klenk betrachtet die Deutungsmuster als Ausdruck einer post-heteronormativen Schulordnung, in

der Heteronormativität hegemonial ist, jedoch durch vielfältige Lebensweisen von Lehrkräften und Schüler*innen Dynamisierungsprozessen ausgesetzt ist (ebd.: 433). Simoneit und Verlinden (2023) stützen diese Ergebnisse mit ihrer Befragungsstudie von Lehrkräften.

Stärker auf den praktischen Vollzug ausgerichtet sind ethnographische Studien. Hier weisen einige Untersuchungen darauf hin, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema in der pädagogischen Praxis eher vernachlässigt wird (Schmidt/Schondelmayer 2015). Antje Langer untersucht in ihrer Studie sexualpädagogische Workshops externer Trainer*innen mit Jugendlichen und Schulklassen. „Die Materialität von Sex“ dürfe sich in „der sexualpädagogischen Situation nicht manifestieren“ (Langer 2017: 157, ebd.: 160f.) und stehe dem „Raum des Persönlichen“ entgegen (ebd.: 153). Sara Blumenthal analysiert auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, welche Rolle „Scham“ in der sexuellen Bildung spielt (Blumenthal 2014) und wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sexualkundeunterricht umgesetzt wird (Blumenthal 2015). Es zeigt sich, dass Vielfalt aufgrund der regulierenden Effekte von Scham lediglich als „reduktionistische und sexualisierte“ (ebd.: 285) Homosexualität dargestellt wird. Marion Thuswald (2022) stellt in ihrer Analyse von sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis für Lehrer*innen vier große Herausforderungen („Chiffren“) fest: Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation. Die meisten Studien aus diesem Feld verknüpfen ihre Analyse mit einer Kritik an heteronormativen Zuschreibungen an Geschlecht und Sexualität im Unterricht.

Ein Desiderat zeigt sich bezogen auf die Analyse der täglichen Praxis schulischer Sexualerziehung, die das Sprechen über Sexualität und Geschlecht in diesem Feld mit einer Macht-Wissen-Analyse verknüpft. An dieses schließt das Forschungsprojekt an.

3 Methodologie

Der vorliegende Beitrag zeigt die Ergebnisse einer Dokumentanalyse, die als Teil einer Dispositivanalyse angelegt ist. Um das Vorgehen und die Ergebnisse einordnen zu können, sollen kurz der Begriff des Dispositivs und die Dispositivanalyse erläutert werden. Michel Foucault verwendet den Begriff, um komplexe Formationen von Elementen zu beschreiben, die miteinander verbunden sind und dazu dienen, spezifische Machtverhältnisse zu etablieren, zu organisieren und zu erhalten. Das Dispositivkonzept baut demnach auf der Vermittlung zwischen Sagbarem und Gesagtem, Machbarem und Gemachtem auf. Foucault beschreibt ein Dispositiv als ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen,

philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze [...] umfasst“ (Foucault 1978: 119). Ein Dispositiv besteht aus einer Vielzahl von Elementen. Diese Elemente können materieller, institutioneller, sprachlicher oder konzeptueller Natur sein und umfassen Diskurse, Institutionen, Normen, Praktiken, Technologien und Subjekte. Dispositive zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch eine Kopplung von nicht-diskursiven und diskursiven Elementen zu einem Machtbündel werden, das in der Lage ist, innerhalb eines bestimmten Feldes Subjektivitäten zu bestimmen (Jäger/Schulte-Holtey/Wichert 1997: 9; Schneider/Hirsland 2005: 261).

Ziel des Projektes ist, Aussagen darüber treffen zu können, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – als Teil des Sexualitätsdispositives – in der Schule verhandelt werden. Das Vorgehen im Projekt lässt sich wie folgt zusammenfassen: In einem ersten Schritt werden die einzelnen Elemente des Dispositivs im Feld Schule ausgemacht. Dabei werden Diskurse, Praktiken, Objektivationen⁶ und Subjektivationen als zentrale Elemente bestimmt, die sich in unterschiedlicher Form im Schulalltag zeigen und auf diesen einwirken. Sie gilt es mit unterschiedlichen Analyseverfahren zu untersuchen. Danach werden die Ergebnisse der Analysen entlang der forschungsleitenden Fragen zueinander in Bezug gesetzt. Abschließend sollen dann erste Thesen gebildet werden, die Aufschluss über die Verhandlung von Vielfalt als Teil des Sexualitätsdispositives geben. Dabei ist zu fragen, welches Wissen Schule zu Geschlecht und Sexualität transportiert, welche Objektivationen in dem Feld anzutreffen sind und welche Subjektivationen dadurch ermöglicht und verunmöglicht werden.

Da im vorliegenden Beitrag vor allem die Ergebnisse der Dokumentanalyse vorgestellt werden, beschränkt sich die Vorstellung der Materialauswahl auf diese Datensorte. Dokumente verstehen wir in Anlehnung an Foucault als Objektivationen. An ihnen und durch sie materialisiert sich Wissen und sie entfalten gleichzeitig eine Wirkung auf Diskurse und Subjekte. Durch sie bilden sich Wissens Elemente und dahinter liegende Wissensordnungen ab (Bühmann/Schneider 2013: 24).

3.1 *Materialauswahl*

Für das Erkenntnisinteresse sind vor allem solche Dokumente von Interesse gewesen, die (1) Vorgaben oder Empfehlungen zum Umgang mit Sexualität, Geschlecht und Vielfalt in der Schule formulieren und/oder (2) konkrete Angaben über Umsetzungen im Schulunterricht und -alltag enthalten. Aufgenommen wurden neben Lehrplänen auch Handreichungen, Empfehlungspapiere,

6 Angelehnt an Bühmann/Schneider 2013 verstehen wir darunter Vergegenständlichungen von Wissen bzw. objektivierte Wissensbestände, u.a. in Form von Dokumenten, Artefakten und Architektur.

Dokumentationen, Berichte und Gesetze. Die untersuchten Daten lassen sich zwar insgesamt als bildungspolitische Dokumente zusammenfassen, weisen aber in ihrer Funktion und Zielstellung einige Unterschiede auf. Dies wurde bei der Analyse berücksichtigt. Für die Analyse wurden insgesamt 14 bildungspolitische Dokumente ausgewertet. Die Auswahl erfolgte nach dem „Schneeball-Prinzip“⁷. Dazu kommen das Schulkonzept der untersuchten Schule und 5 Schutzkonzepte vor sexualisierter Gewalt, die stichprobenartig ausgesucht wurden. Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt wurden in das Datenkorpus aufgenommen, da sich im Zuge einer ersten Dokumentsichtung Prävention als großer und als relevant markierter Bestandteil schulischer Sexualerziehung herausstellte. Zudem finden sich in Präventionskonzepten Bezüge zu Geschlecht und Sexualität sowie damit verbundene Normen. Alle Dokumente sind entlang der Empfehlungen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) codiert worden. Die Codes wurden anschließend unter einer diskursanalytischen Perspektive thematisch verdichtet, um Narrative ausmachen zu können.

4 Die Diskursivierung heteronormativer, cis*geschlechtlicher und bürgerlicher Sexualität

Nachfolgend werden drei der gefundenen Narrative in einem Überblick vorgestellt.

4.1 Narrative über Gefahr und Schutz (re-)produzieren ein heteronormatives Konzept von Sexualität und Geschlecht⁸

Sexuelle Bildung ist seit den 1970er Jahren stark von einem Präventionsdiskurs geprägt: Prävention von ungewollten Schwangerschaften, Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten und Prävention sexualisierter Gewalt. Dies hängt mit der Geschichte der sexuellen Bildung in Deutschland zusammen. Durch die sog. „sexuelle Revolution“ in den 70er Jahren wurden Themen wie Verhütungsmethoden und die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen vielfach offener thematisiert, wobei die konkreten Sprech- und Verfügungsmöglichkeiten – abhängig von der Positionalität der Subjekte – ungleich verteilt waren. Gleichzeitig kam es seit Anfang der 2000er zu einer vermehrten Aufdeckung von Fällen sexualisierter Gewalt in kirchlichen und pädagogi-

7 Quellenangaben zu den Dokumenten befinden sich im Anhang.

8 Bei der Recherche und Analyse von Dokumenten und Untersuchungen zur sexualisierten Gewalt hat uns Anna Reitnauer maßgeblich unterstützt.

sehen Institutionen. Bei der Analyse der Dokumente wurde deutlich, dass Prävention im Kontext sexualisierter Gewalt auf eine Form der Sprechfähigkeit zielt, die ein höheres Maß an selbstbestimmten Entscheidungen erlaubt sowie Grenzverletzungen und Übergriffen durch eine Stärkung der Wahrnehmungs- und Sprechfähigkeit von Kindern und Jugendlichen vorbeugen soll. Diese Form der Sprechfähigkeit umfasst, über Sexualität und den Körper sprechen zu können und Grenzen, Vorlieben, Gefühle und Erfahrungen auszudrücken. Sprechen hat dabei verschiedene Funktionen: Repräsentation, Kommunikation/Beziehungsgestaltung, Kritik, Wissenserwerb und Sichtbarmachen von Machtstrukturen (vgl. WHO-Standards: 24–26). Zugleich und im Widerspruch zu diesen Ergebnissen steht, dass Geschlecht und Sexualität in schulischen Schutzkonzepten eher selten systematisch thematisiert werden. Das bedeutet, dass die strukturelle Benachteiligung und damit verbundene spezifische Gefährdungen von Mädchen* und gender-nonkonformen Personen nicht in entsprechende Überlegungen einfließen. Die mit Generation und Institution verknüpften Asymmetrien werden zudem kaum berücksichtigt. Geschlecht wird eher beiläufig aufgegriffen, etwa durch die Forderung nach Geschlechtertrennung im Zusammenhang mit Schlafräumen, Duschen, Übernachtungen und Gruppenbildung. Die Geschlechtertrennung scheint hier heterosexuelle Handlungen (vorrangig zwischen cis*geschlechtlichen Personen) und sexualisierte Gewalt zwischen Gleichaltrigen verhindern zu wollen. Dies deutet auf zwei Annahmen hin: Die Prävalenz von Übergriffen wird auf zwei als unterschiedlich markierte Geschlechter bezogen und die Prävention besteht darin, Mädchen und Jungen zu trennen, um sichere Räume zu schaffen. Übergriffe zwischen Mädchen bzw. Jungen werden offensichtlich nicht als mögliches Risiko einbezogen.

Folgt man aktuellen Untersuchungen, äußern sich Trans*- und Homophobie oft im Rahmen von peer to peer Gewalt; zudem werden sie oft nicht als sexualisierte Gewalt bezeichnet, sondern unter Begriffen wie Mobbing oder Diskriminierung zusammengefasst (Oldenmeier/Krell 2016; Scharmanski/Hessling 2022). Gender-nonkonforme Jugendliche bilden einen blinden Fleck bei der Prävention sexualisierter Gewalt. Auch auf die mit Geschlecht und Generation zusammenhängenden Prävalenzen wird fast nie Bezug genommen. Im Zusammenhang mit der in den bildungspolitischen Dokumenten und Lehrplänen zentralen „Sprechfähigkeit“ lässt sich folglich annehmen, dass sie für lesbische, schwule und Trans*Jugendliche mit zusätzlichen Herausforderungen einhergeht. Gerade lesbische, schwule, trans* und inter*geschlechtliche Menschen sind nach wie vor vielgestaltigen Formen der Gewalt ausgesetzt (BMFSFJ 2023), Frauen und Mädchen zudem insbesondere sexualisierter Gewalt (Glammeier 2019; Maschke/Stecker 2018).

4.2 Narrative über Akzeptanz (re)produzieren Hierarchien von Geschlecht und Sexualität

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erscheint seit einigen Jahren als Thema der schulischen Sexualerziehung. Dies gilt etwa für den Lehrplan für Sexualerziehung in Hessen von 2016 (ebd.). Ebenso sind eine Reihe unterschiedlicher Fachbücher zum Thema erschienen (Tuider et al 2012: 16f.). Diese Entwicklung zeigt sich auch in den untersuchten Dokumenten. Wenn es um nicht heteronormative Identitätsformen geht, wird der Begriff Vielfalt verwendet; gleichzeitig wird sie verknüpft mit der Verhinderung von Diskriminierung als Ziel der schulischen Sexualerziehung. „Akzeptanz“ taucht dabei als zentraler Schlüsselbegriff auf. In vielen Lehrplänen zur Sexualerziehung in Deutschland wird die Akzeptanz von „LGBTI“ als wichtiges Thema und Aufgabe genannt und mit Informationen über Coming-out, vielfältige Lebens- und Beziehungsformen und gesellschaftlichen Wandel verbunden (Lehrplan für Sexualerziehung in Hessen: 3f.) Vielfalt wird jedoch nicht nur im Kontext von Akzeptanz thematisiert, sondern auch als „Chance“ und „Bereicherung“ (Hessische Antidiskriminierungsstrategie 2019: 22). Dies ist vor allem in Dokumenten der Fall, die gleichzeitig einen aktivistischen Anspruch haben und Vielfalt als politischen Gegenstand rahmen. Schule wird dabei als Vermittlungsinstanz markiert (ebd.). Es wird außerdem formuliert, dass es sich „positiv“ auf die Haltung der Schüler*innen auswirken kann, über Vielfalt zu sprechen und Akzeptanz zu vermitteln (Lehrplan 2016: 4). Das impliziert, dass eine Nicht-Thematisierung zu negativen Effekten führen kann. Außerdem wird hier indirekt der Verdacht formuliert, dass der Umgang von Schüler*innen mit diesem Themenkomplex potenziell problematisch sei. „Sexuelle Orientierung“ wird im Lehrplan 2016 als Grund für Mobbing und Diskriminierung genannt (ebd.: 4) – dass damit nicht ein heterosexuelles Begehren gemeint ist, wird daran deutlich, dass eine Seite vorher von Akzeptanz gegenüber „LSBTI“ als Ziel von Sexualerziehung gesprochen wird. Darüber hinaus wird es als „strittiges“ Thema bezeichnet. In den Dokumenten zeigt sich außerdem die Annahme eines erhöhten und spezifischen Unterstützungs- und Beratungsbedarfs bei queeren Schüler*innen (Handreichung Sexualerziehung: 17), der eine besondere Qualifikation der Lehrkräfte benötige (Hessischer Aktionsplan: 16). Nicht heteronormative Sexualitäten und Geschlechter werden damit einerseits als besonders und als das Andere herausgestellt und andererseits als problematischer Aspekt der Identitätsarbeit entworfen. Der problematisierende Modus des Sprechens über Trans*- und Inter*Geschlechtlichkeit zeigt sich auch in den Interviews mit Lehrkräften, die im Rahmen des Projektes geführt wurden (Kleiner/Kretzschmar 2024). Bemerkenswert ist dabei, dass sich diese Problematisierung häufig in Unterrichtsgesprächen mit *aufklärender* Intention zeigt; daneben werden verschiedene geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sowohl im Unterricht als auch in informellen Räumen als selbstverständlicher Bestandteil des

Lebensalltags angesprochen (ebd.). Tendenziell werden dennoch heterosexuelle und cis*geschlechtliche Schüler*innen als Subjekte konstruiert, die Akzeptanz „geben“ können, während gleichzeitig Schüler*innen, die aufgrund ihrer Sexualität und/oder ihres Geschlechtes Diskriminierung erfahren, als passive Subjekte gekennzeichnet werden. „Akzeptanz“ gegenüber Vielfalt wird in den Dokumenten als individualisierte Lösung für die Gewalt gegen queere Schüler*innen beschrieben, blendet allerdings die strukturelle Ebene von Diskriminierung und Gewalt aus. Damit wird eine Ambivalenz erzeugt: einerseits soll der gesellschaftlichen Pluralisierung von Lebensentwürfen auch in der Schule Rechnung getragen werden, andererseits zeigen sich in den Dokumenten in Bezug auf die Umsetzung kaum Normalisierungstendenzen.

4.3 *Narrative eines sexuellen Exzeptionalismus (re-)produzieren die Anderen*

Der Hinweis darauf, dass Sexuelle Bildung auf verschiedene kulturelle und religiöse Werte abgestimmt werden sollte, ist in vielen der untersuchten Dokumente aufzufinden. Dabei ist mit Mae/Saal begründet davon auszugehen, dass die Koppelung von „Geschlecht und Kultur“ oder „Sexualität und Kultur“ dann auftaucht, wenn die Geschlechterordnung als wesentlicher Bestandteil der *eigenen* Kultur verstanden wird (Mae/Saal 2007: 9).

Bei der Analyse der Standards für Sexuaufklärung in Europa zeigt sich, dass Europa in Bezug auf die Vermittlung der Sexuaufklärung ein zentraler Stellenwert zukommt, wobei den westeuropäischen Ländern die langjährigste Erfahrung mit Sexuaufklärung bescheinigt wird (ebd.: 12) Die zentrale Position Europas wird u.a. in der nachfolgenden Passage deutlich:

Darüber hinaus können europäische Standards sowohl für weiter als auch für weniger entwickelte Länder außerhalb Europas eine wertvolle Arbeitshilfe sein. Viele dieser Länder richten ihren Blick auf Europa in der Erwartung, von Europa zu lernen, und viele europäische Staaten und Nichtregierungsorganisationen unterstützen diese Länder bei der Entwicklung ihrer Sexuaufklärung. (BZgA Standards für Sexuaufklärung in Europa: 10)

Der erste als Kann-Formulierung gehaltene Satz weist zunächst darauf hin, dass die Standards eine Hilfe für Länder außerhalb Europas darstellen können, die einen anderen Entwicklungsstand aufweisen – unabhängig davon, ob dieser als geringer oder als weiter definiert wird. In den folgenden Zeilen kommt „Europa“ dann jedoch eine orientierende und zentrale Rolle zu: Hier geht es nicht um einen Austausch, sondern um ein hierarchisches Gefälle, denn das „Lernen“ beruht nicht auf Gegenseitigkeit, sondern darauf, dass einseitig erwartet wird, von Europa zu lernen. Die eigene (europäische) Position als wissender Akteur auf der globalen Ebene wird betont und es kann angenommen werden, dass westlichen Werten eine Zentralstellung zukommt. Diese Vermutung wird

bei der Sichtung verschiedener Dokumente bestärkt, die der sexuellen Bildung in Hessen zugrunde liegen. So ergab etwa die Analyse des hessischen Schulgesetzes, dass der Bildungsauftrag des Landes Hessen „auf christlicher und humanistischer“ Tradition (§2 Absatz 1) beruht. Zugleich werden „Achtung und Toleranz“ (§2 Absatz 4), die vorurteilsfreie Begegnung und das „friedliche Zusammenleben verschiedener Kulturen“ (§2 Absatz 7) gefordert. Die Betonung von Christlichkeit sowie die Nähe von Kultur und Religion lassen aber vermuten, dass mit anderen Kulturen auch andere, nicht christliche Religionen angedeutet werden. Die Möglichkeit, vielfältige Formen von Sexualität und Geschlechtlichkeit zu leben, wird wiederum in den Europäischen Standards als auch in der Hessischen Antidiskriminierungsstrategie als Merkmal einer demokratischen, pluralistischen und modernen Gesellschaft aufgeführt (Hessische Anti-Diskriminierungsstrategie: 4, 6; WHO-BZgA-Standards: 10, 24).

Die Argumentationsfigur, dass es eher die Sexualmoral anderer Kulturen ist, die in der pädagogischen Praxis ein Problem darstellt, ist ebenso auf der Ebene der Dokumente für die pädagogische Praxis zu finden. In einer Handreichung für die Sexualerziehung an Schulen in Hessen heißt es, dass Lehrer*innen eingreifen sollen, wenn sie intolerantes oder diskriminierendes Verhalten bemerken. Als Beispiel wird die Diskriminierung von „sexuellen Minderheiten“ genannt. Diese Intervention wird als potenziell schwierig bezeichnet, wenn die Schüler*innen aus „bildungsfernen Elternhäusern“ oder „anderen kulturellen Hintergründen“ kommen (Handreichung zur Sexualerziehung: 15). Impliziert wird damit zugleich, dass die sexuellen Minderheiten weiß sind und der Mehrheitsgesellschaft zugerechnet werden. Die in verschiedenen Dokumenten vorzufindende Indienstnahme anderer Kulturen und Gruppen lässt sich u.E. als Hinweis auf das Narrativ des Sexuellen Exzeptionalismus (Dietze 2019) deuten: Mit dieser Figur

wird die Vorstellung einer generellen westlichen zivilisatorischen Mission auf die Idee übertragen, dass es eine der hervorragendsten Qualitäten „angestammter“ Bevölkerungsteile des globalen Nordens sei, über die am meisten „fortgeschrittene“, „privilegierte“ und „beste“ aller denkbaren Sexualordnungen zu verfügen (Dietze 2019: 27).

Die „kolonialen Genealogien“ (Dietze 2019: 32) dieses Narrativs liegen Dietze zufolge in der perfiden und widersprüchlichen Logik, mit der die bürgerliche *weiße* Geschlechterordnung in den Kolonien durchgesetzt worden ist, zugleich aber Emanzipationsbestrebungen innerhalb der kolonisierenden Nationen oftmals abgewehrt wurden. Die Funktion solcher Narrative zeigt sich bei einem Blick in die deutsche und europäische Geschichte, denn die hervorgehobenen Liberalisierungstendenzen sind recht jung, wenn man etwa in Betracht zieht, dass die Vergewaltigung in der Ehe in Deutschland erst seit 1997 einen Straftatbestand darstellt, dass sich die Abschaffung des Paragraphen 175 in Westdeutschland bis in die 1990er Jahre hinzog und dass das alte, seit langem als menschenrechtswidrig befundene sog. Transsexuellengesetz von 1981 erst 2024

durch ein (bislang ebenfalls in vielen Punkten unzureichendes) Selbstbestimmungsgesetz ersetzt worden ist. Die oft postulierte Fortschrittsgeschichte ist folglich als insgesamt kurz und in sich widersprüchlich zu bezeichnen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Analyseergebnisse zeigen vor allem Widersprüchlichkeiten, die mit Vielfalt verbunden sind. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt findet in den untersuchten Dokumenten inzwischen zwar regelmäßig Erwähnung, jedoch werden heteronormative Konzepte von Geschlecht und Sexualität reproduziert, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt einer hierarchisierenden Logik untergeordnet und lediglich nach einem additiven Prinzip aufgeführt. In Präventionskonzepten zu sexualisierter Gewalt zeigt sich zudem, dass die strukturelle Bedeutung von Geschlecht(erordnung), nicht-heteronormativem Begehren, Generation und Institution überwiegend unreflektiert bleibt. Zudem werden besonders in dem zuletzt aufgeführten Narrativ Paradoxien der mit Vielfalt verbundenen kolonialen Fortschrittsfigur deutlich. Der „Schutz“ von Homosexualität und Trans*Geschlechtlichkeit wie auch von Vielfalt wird hier vor allem in den Dienst genommen, um den vermeintlichen Fortschritt Europas zu betonen. Gleichzeitig zeigen die beiden anderen Narrative, dass die Vorgaben zur sexuellen Bildung einer Logik von Norm und Abweichung verhaftet bleiben. Zwischen den gesetzlichen Forderungen und Vorgaben der Lehrpläne einerseits und der universitären Lehrer*innenausbildung andererseits existiert zudem eine offensichtliche Diskrepanz. Diese zeigt sich darin, dass (angehende) Lehrer*innen eine Professionalisierung in Bezug auf sexuelle Bildung erfahren sollten, sexuelle Bildung im Lehramtsstudium aber eher selten angeboten wird (Siemoneit 2021; Hoffmann 2016). Lehrkräfte werden folglich auf die Bewältigung der mit der schulischen sexuellen Bildung verbundenen Herausforderungen und Widersprüche nicht hinreichend vorbereitet und sind in Unterrichtssituationen häufig auf sich gestellt (Kleiner/Kretzschmar 2024). Hier stünde die Bildungspolitik in der Verantwortung, Grundlagen der sexuellen Bildung zu überarbeiten und zudem in Studium und Ausbildung wie auch Beruf bessere Voraussetzungen für Lehrkräfte zu schaffen.

Quellen

- BZgA (2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern. <https://shop.bzga.de/rahmenkonzept-zur-sexualaufklaerung-13002000/> [Zugriff: 21.10.2024].
- Deutscher Bundestag (2016): Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. <https://www.regenbogenportal.de/materialien/sexuelle-vielfalt-und-sexualerziehung-in-den-lehrplaenen-der-bundeslaender/show> [Zugriff: 21.10.2024].
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2018): Hessische Antidiskriminierungsstrategie. Für Vielfalt, Akzeptanz und gesellschaftlichen Zusammenhalt. <https://antidiskriminierung.hessen.de/default-title/hessische-antidiskriminierungsstrategie> [Zugriff: 21.10.2024].
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2023): Hessischer Aktionsplan für Akzeptanz und Vielfalt 2.0. <https://antidiskriminierung.hessen.de/default-title/hessischer-aktionsplan-fuer-akzeptanz-und-vielfalt> [Zugriff: 21.10.2024].
- HKM/Amt für Lehrerbildung (2012): Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen. https://sts-ghrf-giessen.bildung.hessen.de/intern/Pruefungsvorbereitung/Handreichung%20zur%20Sexualerziehung%20an%20hessischen%20Schulen_.pdf [Zugriff: 21.10.2024].
- HKM (2022): Hessische Schulgesetz in der Fassung vom 17. Dezember 2022. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?d=jlr-SchulGHE2022rahmen> [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK/HRK (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht_Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/menschenrechtsbildung.html> [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK (2018): Beschluss Demokratieerziehung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK (2007): Lehrplan Sexualerziehung Hessen. <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene> [Zugriff: 21.10.2024].
- KMK (2016): Lehrplan Sexualerziehung Hessen. https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-10/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf [Zugriff: 21.10.2024].
- WHO/BZgA (2011): Standards für Sexualaufklärung in Europa. <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/> [Zugriff: 21.10.2024].

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): „Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts“: Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.
- Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Winkler, Christine/Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristóbal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 213–232.
- Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.
- Bänziger, Peter-Paul/Beljan, Magdalena/Eder, Franz/Eitler, Pascal (2014): Sexuelle Revolution? Zur Sexualitätsgeschichte seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum. Bielefeld: transcript.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der Schulischen Sexualaufklärung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2015): Sexuelle Diversität als Schamgrenze der Sexualaufklärung im Biologieunterricht!?. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 275–286.
- Böhm, Maika (2022): Sexualerziehung vs. Sexuelle Bildung – eine Debatte aktueller sexualpädagogischer Begriffe und Konzepte. In: Z Sex Forsch 35, 01, S. 33–34. DOI: 10.1055/a-1744-4389.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Abschlussbericht des Arbeitskreises „Bekämpfung homophober und transfeindlicher Gewalt“. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/06/ak-abschlussbericht.html> [Zugriff: 21.10.2024].
- Busche, Mart/Streib-Brzic, Uli (2019): Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexionsworkshops. Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 15. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 83–101.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah et al. (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Dietze, Gabriele (2019): Sexueller Exzeptionalismus: Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (2007): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Glammeier, Sandra (2019): Sexuelle Gewalt und Schule. In: Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Sexuelle Gewalt und Pädagogik 3. Wiesbaden: Springer VS.
- Grenz, Frauke (2021): Let's (not) talk about Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 17. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 185–200.
- Hagemann-White, Carol (1992): Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 27–47.
- Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136–153.
- Henningsen, Anja (2022): Mehr Sexuelle Bildung wagen! In: Z Sex Forsch 35, 01, S. 41–44. DOI: 10.1055/a-1744-4434.
- Henningsen, Anja/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2015): Sexualpädagogik kontrovers. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hessisches Kultusministerium (2016): Lehrplan Sexualerziehung. Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2017): Hessischer Aktionsplan für Akzeptanz und Vielfalt. Offen, respektvoll, anerkennend. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2019): Hessische Antidiskriminierungsstrategie: für Vielfalt, Akzeptanz und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.
- Hessisches Kultusministerium Amt für Lehrerbildung (2010): Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.
- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

- Heiligers, Nain/Frohn, Dominic/Timmermanns, Stefan/Merz, Simon/Moschner, Tabea (2024): „How are you?“ Die Lebenssituation von LSBTIQA* Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bayern. Ergebnisbericht. München u.a.: Bayerischer Jugendring & Institut für Diversity- und Antidiskriminierungsforschung
- Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Jäckel, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jäger, Magarete/Jäger, Siegfried/Ruth, Ina/Schulte-Holtey, Ernst/Wichert, Frank (Hrsg.) (1997): Biomacht und Medien. Wege in die Biogesellschaft. Duisburg: DISS.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 38, S. 31–55.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina/Kretschmar, Clara (2024): Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.
- Koch, Friedrich (2013): zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 23–38.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Simoneit, Julia/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–31.
- Langer, Antje (2017): Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–163.

- Neary, Aoife/Rasmussen, Mary Lou (2022): Marriage equality Time. Entanglements of sexual progress and childhood innocence in Irish primary schools. In: *sexualities* 2020, Vol. 23, 5–6, S. 898–916.
- Mae, Michiko, Saal, Britta (2007): Einleitung. In: Mae, Michiko/Saal, Britta (Hrsg.): *Transkulturelle Genderforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.
- Mantey, Dominik (2022): Sexuelle Bildung als neues Paradigma der Sexualpädagogik? Ein kritischer Einwurf. In: *Z Sex Forsch* 35, 01, S. 35–38. DOI: 10.1055/a-1744-4404.
- Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2022): Sexualisierte Peergewalt und Mobbing in der Schule. In: *Trauma & Gewalt* 4/2022, S. 280–292.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement* 19, S. 211–231.
- Oldemeier, Kerstin/Krell, Claudia (2016): *Coming-out – und dann ...?!*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sager, Christin (2015): *Das aufgeklärte Kind*. Bielefeld: transcript.
- Sattler, Elisabeth/Thuswald, Marion (2021): Sexuelle Bildung weiterdenken. Differenz-reflektierende Perspektiven und emanzipatorische Ansätze im Handlungsfeld Schule. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript.
- Scharmanski, Sara/Hessling, Angelika (2022): Sexuellaufklärung junger Menschen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Wiederholungsbefragung „Jugendsexualität“. *Health Monit* 7, 2, S. 23–41.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–22.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223–240.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2012): *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erw. und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schneider, Werner/Hirsland, Andreas (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: Verlag, S. 152–276.
- Sielert, Uwe (2013): Sexuellaufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in Deutschland – Begriffe, Konzepte und gesellschaftliche Realitäten. In: *Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft* 20, S. 117–122.

- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität: pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Windheuser, Jeannette (2021): Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 244–257.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript.
- Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Tuider, Elisabeth (2016): Das Recht auf Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2. überarbeitete Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Valtl, Karlheinz (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.
- Vierneisel, Carolin/Nitschke, Johannes (2019): (De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 103–120.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- WHO/BzGA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).