

**Sexuelle Bildung:
emanzipatorisch angelegt — kritisch-reflexiv beforscht – handlungstheoretisch
konzipiert**

Erschienen in: Henningsen, Anja / Sielert, Uwe (Hrsg.) (2023: Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 74-102)

Abstract:

Der Beitrag bietet eine Metatheorie der Sexualpädagogik und Sexuellen Bildung auf der Basis wissenschaftstheoretischer und disziplinärer Grundlagen. Im Zentrum steht die Begründung, warum eine ‚emanzipative Sexualpädagogik‘ auch heute noch ihre Berechtigung hat. Zudem werden allgemeine und spezifische Handlungstheorien veortet.

1. Einführung

Um eine nachvollziehbare Verhältnisbestimmung zwischen Sexualpädagogik als Wissenschaft und sexueller Bildung als Gegenstandsbereich einerseits und anderen Disziplinen oder Professionsbereichen (so auch der Gewaltprävention) vornehmen zu können, müssen zunächst Begriffe definiert und auf verschiedenen Ebenen qualifiziert werden. Andernfalls drohen Missverständnisse, ideologisch-strategisches Aneinandervorbeireden, bestenfalls akademische Kampfsportveranstaltungen im Sinne des streitbaren Soziologen Bourdieu (Carles 2009). Das Thema „Sexualität“ lädt geradezu dazu ein, sich leidenschaftlich auseinanderzusetzen, was durchaus zu begrüßen ist, solange das Gespräch mit geklärten Begriffen und nachvollziehbaren Argumenten geführt wird. Das ist nicht immer der Fall, so dass es nützlich erscheint, mit dem nachfolgenden Beitrag etwas Klarheit zu anzubieten.

Sexualaufklärung scheint immer noch ein konsensueller Minimalbegriff zu sein, mit dem viele das notwendige Maß an Informationen verbinden, das auch in konservativen ‚parents-first‘ -Kreisen zumindest Jugendlichen zugestanden wird. *Sexualerziehung* schließt eine normative Dimension der Wertevermittlung ein und ist deshalb in einem erwachsenen- und elternzentrierten Verständnis ein geläufiger Begriff, der jedoch auf Seiten derjenigen, die schon Kindern und Jugendlichen – wenn auch in abgestufter Weise – sexuelle Selbstbestimmung zubilligen, weniger benutzt wird. *Sexualpädagogik* klingt dann schon etwas neutraler und dominiert auch im öffentlichen Diskurs. Andererseits ist der Begriff aber zu ungenau, weil er offenlässt, ob damit jede Form von Praxis und Konzept oder die erziehungswissenschaftliche Disziplin gemeint ist, mit der Sexuelle Bildung aus einer Metaperspektive kritisch betrachtet werden kann. Wenn letzteres als wichtig erachtet wird, dann macht es Sinn, entweder von „Sexualpädagogik als Wissenschaft“ zu reden oder eben nur von *Sexualpädagogik*, zumal der Gegenstand bzw. Professionsbereich seit einigen Jahren mit *sexueller Bildung* zutreffend bezeichnet werden kann.

Besonders hitzig wird die Debatte um Sexualpädagogik, wenn der Begriff auch noch durch eine spezifische Ausrichtung gekennzeichnet wird. *Sexualpädagogik der Vielfalt* wird beispielsweise nicht nur grundsätzlich aus der völkisch-religiös-dogmatischen Szene bekämpft, sondern wegen der vermuteten Überbetonung von LSBTIQ*-Identitäten auch von gemäßigten Pädagog*innen angegriffen. *Emanzipatorische Sexualpädagogik* steht schon

länger im Zentrum des 68'er Bashings und ist in den letzten Jahren zusätzlich wegen ihres Vordenkers Helmut Kentler in Verruf geraten (Etschenberg 2019).

Seit der Jahrhundertwende hat der von Karlheinz Valtl (2008) erstmals in den professionellen Diskurs eingeführte Begriff der *sexuellen Bildung* seinen Siegeszug sowohl in offiziellen Verlautbarungen als auch in Wissenschaft und Praxis angetreten. Noch ist er relativ offen und wenig vorbelastet, so dass er sich als Gegenstands- und Themenbereich gesellschaftspolitisch, wissenschaftlich und konzeptionell unvoreingenommen verorten lässt.

Zugleich kann es dadurch gelingen, einen systematischen Beitrag zum Verhältnis von Sexualpädagogik und Gewaltprävention zu leisten, weil viele kritische Anfragen an Sexualpädagogik und sexuelle Bildung mehr oder weniger explizit mit dem Verdacht assoziiert sind, sich in irgendeiner Weise ungefragt, zumindest invasiv, wenn nicht sogar gewaltsam in den verletzlichen Bereich der menschlichen Sexualität hineinzudrängen.¹

Jedenfalls eignet sich dieses Thema sowohl zur Denunziation als auch als durchaus nützliche Infragestellung von sexualitätsbezogenen Erziehungs- und Bildungsbemühungen.

2. Sexuelle Bildung im Spannungsfeld von Gesellschafts-, Wissenschafts- und Handlungstheorie

Das Vorhaben, Konzepte und Praxis der sexuellen Bildung im Spannungsfeld von Gesellschafts-, Wissenschafts- und Handlungstheorie zu verorten ist der Tatsache geschuldet, dass jede redliche Form der professionellen Einflussnahme auf Sexualverhalten sich *erstens* der gesellschaftlichen Rahmung und Verantwortung bewusst ist, *zweitens* dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit zu entsprechen hat und drittens auf der Basis einer möglichst evaluierten Handlungstheorie erfolgt. Auch Sexualpädagogik als wissenschaftliche Basis der sexuellen Bildung steht selbstverständlich nicht außerhalb der Gesellschaft, sondern ist ein Teil von ihr – und daher auch von den jeweiligen Einflüssen mitgeformt, denen sich auch das Wissenschaftssystem nicht ganz entziehen kann. Und doch kann Sexualpädagogik sich der eigenen Position und Funktion im aktuellen Gesellschaftssystem und dessen Machtgefüge bewusstwerden und Position beziehen, wenn sie sich nicht allein auf affirmativ-positivistische Datenerhebungen reduziert. Dazu ist ein wissenschaftstheoretisches Vorgehen notwendig, das auf dem Hintergrund einer explizierten Wertebasis zur Dekonstruktion fremder wie auch eigener ideologischer Perspektiven und Denkweisen bereit und in der Lage ist. Neben dieser gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Verortung besteht die Aufgabe von Sexualpädagogik als Wissenschaft darin, Navigationssysteme in Form von Handlungstheorien anzubieten, um die Fragen der Handlungspraxis zu beantworten und die Professionalisierung der sexuellen Bildung voranzutreiben.

Vielerorts wird Sexualpädagogik nur als angewandte Handlungstheorie begriffen, weil sie den Alltagstheorien und Lebensweltinteressen von Eltern zugerechnet oder als Vermittlungspraxis anderer Leitdisziplinen verstanden wird (Böhm 2019). Früher waren das Theologie und Medizin, heute wird gern der Sexualwissenschaft diese Funktion zugeschrieben, weil sie

¹ Aus religiös-dogmatischer und völkischer Perspektive bspw. nachzulesen in Späth, Andreas und Aden, Menno (Hrsg.) (2010): Die missbrauchte Republik – Aufklärung über die Aufklärer, London/Hamburg: Inspiration Un Limited. Die Skepsis gegenüber der Forderung nach sexueller Bildung für Erwachsene, wird gelegentlich auch in seriösen Kreisen geteilt, wenn sie etwa auch für Fachkräfte der Gewaltprävention gefordert wird: „Beim Thema sexueller Bildung oder Kultivierung von Sexualität sträuben sich mir manchmal die Nackenhaare und ich denke: Was mischen die sich da ein? Jetzt wollen sie mich kultivieren. Lasst die Leute doch in Ruhe! Das ist mir zu invasiv.“ (Barbara Kavemann, in: Neutzling: 2017, S. 18).

weniger als die Pädagogik im Verdacht steht, sich der normativen Einhegung sexueller Probleme und Gefahren verschrieben zu haben (Sielert 2020a).

In der Diskussion um Sexuelle Bildung heute ist einerseits die *gesellschaftstheoretische und damit auch gesellschaftskritische Funktion* von Sexualpädagogik zu beachten, andererseits ihre *wissenschaftliche Grundierung* hervorzuheben, da ihr Gegenstandsbereich und die mit ihm verbundenen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen wenig wissenschaftsbasiert diskutiert wird. Sexualerziehung und Sexuelle Bildung sind häufig von Meinungen, mehr oder weniger plausiblen Behauptungen, ideologischen Partikularinteressen bis zu strategisch eingetetzten Fake-News durchsetzt. Erforderlich ist nicht nur die wissenschaftstheoretische Begründung der Disziplin ‚Sexualpädagogik‘, mit ihren Voraussetzungen, Methoden, Zielen und Formen der Erkenntnisgewinnung, sondern auch ein System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung von Sachverhalten und Erscheinungsformen sexueller Bildung einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Zusammenhänge. Eine solche Theorie der Sexualpädagogik steht noch aus. In der „Einführung in die Sexualpädagogik“ (Sielert 2015) sind dazu Ansätze enthalten, die Überschneidungen mit gesellschafts- und handlungstheoretischen Diskursen sind jedoch noch zu groß und wenig explizit ausgewiesen. Der Text ist für einen ersten Einblick in Sexualpädagogik und sexuelle Bildung immer noch nützlich, für weiterführende empirische, analytische und systematisch-theoretische Studien jedoch zu oberflächlich. Eine eigene wissenschaftliche Theorie der Sexualpädagogik müsste ihre relative Autonomie einerseits gegenüber einer eher politisch motivierten Gesellschafts- und andererseits einer auf Praxis bezogenen Handlungstheorie sexueller Bildung deutlich machen, um dem Anspruch kritisch-reflexiver Erziehungswissenschaft zu entsprechen.

3. Sexuelle Bildung: emanzipatorisch angelegt

Nach einer kurzen Beschreibung der wissenschaftstheoretischen Quelle des Emanzipationsbegriffs werden im Folgenden die historischen Anfänge „emanzipatorischer Sexualpädagogik“, wie auch die generellen Zweifel am Emanzipationsbegriff als Orientierungsmarke von Sexualpädagogik wie auch Pädagogik skizziert. Als Ergebnis dieser kritischen Auseinandersetzung wird eine Begründung dafür geliefert, warum Sexuelle Bildung – wie jedes Bildungskonzept in einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft – weiterhin dem Grundanliegen des Emanzipationsgedankens verpflichtet ist.

3.1 Emanzipation – die Karriere eines Begriffs

Ursprünglich stammt der Begriff „Emanzipation“ aus dem römischen Recht und meinte dort die Entlassung von Personen oder auch Objekten aus der Verfügungsgewalt eines Eigentümers. In der komplexen Geschichte des Begriffs sind seit der Aufklärung („Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, Kant, 1783, S. 452) drei Entwicklungslinien erkennbar: Die *Prozessualisierung* dieses ursprünglich punktuellen Rechtsakts als individuell-biografische wie auch kollektiv-politischen Befreiung, die *Ausweitung* aus der Sphäre des Rechts auf Gesellschaft, Kultur und Politik sowie die Aufladung mit Selbstreflexivität von Subjekten, die sich selbst um Emanzipation bemühen und gegen Widerstände erkämpfen. Emanzipation wird ab dem 19. Jahrhundert nicht nur zum Kampfbegriff der Frauenbewegung, sondern zum gemeinsamen „Nenner für alle Forderungen, die auf Beseitigung rechtlicher, sozialer, politischer oder ökonomischer Ungleichheit zielten“ (Koselleck, 2020, S. 189). Im Aufbruch der 1968er Bewegung wird der

Begriff zum Leitbild einer ganzen Epoche der Bildungsexpansion und hält auch in die Wissenschaftstheorie Einzug (Habermas 1981). Rückblickend auf die Situation im Nationalsozialismus wuchs die Erkenntnis, dass Wissenschaft niemals in einem gesellschaftlich neutralen Kontext existiert und das Verhältnis von Gesellschaft und Wissenschaft wie auch Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie genauer bestimmt werden muss. Im Institut für Sozialforschung der Universität Frankfurt, der ‚Frankfurter Schule‘ wurde diese Relation dialektisch (Habermas 1968), im historisch-materialistischen Wissenschaftskonzept der DDR sogar als identisch konzipiert (Kosing 1967). Der ursprünglich gesellschaftswissenschaftliche Emanzipationsbegriff – wurde entsprechend als wissenschaftstheoretisches wie normatives Grundgerüst mit „emanzipatorischem Erkenntnisinteresse“ (Habermas 1968) in der kritischen Erziehungswissenschaft übernommen. Die Anstrengung der Bemündigung aller zum möglichst selbstbestimmten Denken, Fühlen und Handeln galt aus dieser Perspektive als immerwährende Aufgabe von Erziehung, Bildung und Politik in demokratischen, an den Menschenrechten orientierten Gesellschaften und wurde in viele Teildisziplinen der Pädagogik transformiert (Mollenhauer 1973, Ruhloff 2010)².

Drei wesentliche Erkenntnisse können aus der bisherigen Emanzipationsgeschichte entnommen werden:

- Emanzipation ist eine an den Idealen der Aufklärung orientierte Konzeption von Freiheit, Gleichheit und Solidarität aller Menschen,
- sie geschieht im dialektischen Miteinander individuell-persönlicher und gesellschaftlich-politischer Anstrengungen
- und beschreibt keinen Endzustand, sondern einen prozesshaften Kampf um Anerkennung aller Menschen in den Sphären der persönlichen Identität, der Gesellschaft und des Rechts.

3.2 Sexuelle Emanzipation und Emanzipatorische Sexualpädagogik

Sexualität war immer ein verstörendes, erregendes und damit streitbares Thema, das zu biopolitischen Positionen und Polarisierungen Anlass gab. Bis in die 1980er Jahre hinein galt die schon aus der Weimarer Republik bekannte grobe Dreiteilung von Sexualpolitik und Sexualpädagogik in eine repressive, affirmative und emanzipatorische Richtung (vgl. Kluge 1984, S. 19-47 und Glück 1998, S. 18-21). In der Regel gab es immer gesellschaftliche Akteure, die ihre energetische, vor allem lustvolle Seite bekämpften oder zumindest stark einhegen wollten. Andere neigten eher dazu, nüchtern zur Kenntnis nehmen, was Menschen mit ihrer Sexualität machen und die Sexualität mit den Menschen macht, um gesellschaftsstabilisierend zu reagieren. Eine dritte Gruppe machte sich darüber hinaus Gedanken, wie es gelingen kann, Menschen zu mehr (auch sexueller) Selbstbestimmung und wechselseitiger Anerkennung zu verhelfen.³ Diese dritte Perspektive wurde im Zeitfenster

² Zu dieser Zeit der sich konstituierenden Sozialpädagogik an der Universität Dortmund beispielsweise rangen wir als kritisch-emanzipatorisch denkende Mitarbeiter*innen und Assistenten (letztere waren alle männlich) mit unserem hermeneutisch und empirisch ausgebildeten Lehrstuhlinhaber Prof. Dr. Dr. Siegfried Keil um die wissenschaftstheoretische Identität unserer Disziplin. Die Kompromissformel bestand in einer etwas eklektizistisch anmutenden Konzeption emanzipatorischer Sozialpädagogik auf dem Boden der kritischen Gesellschaftstheorie mit integrierten Bausteinen historisch-hermeneutischer und empirisch-analytischer Forschung.

³ Eine solche Typologie ist sicherlich eine grobmaschige Hilfskonstruktion. Es gab schon immer verschiedene Varianten in der jeweiligen sexualpolitischen Kategorie und ganz bestimmt die sexualpositive Seite differierte

der 1968'er ‚sexuellen Revolution‘ mit dem Schlagwort der Emanzipation belegt und qualifizierte sich im Konzept „emanzipatorischer Sexualpolitik und Sexualpädagogik“. Zu ihren Wurzeln gehörte das Aufbegehren zentraler Gruppen Jugendlicher und Student*innen gegen autoritäre politische und kulturelle und insbesondere auch sexuelle Verhältnisse, vom Mikrobereich der Familie ausgehend, in alle gesellschaftlichen Institutionen hineinreichend. Protagonist*innen der kritischen sozialphilosophischen Gesellschaftstheorie lieferten die theoretischen Begündungen und Legitimationen (z. B. Adorno 1963). Traditionelle Theoriebausteine wurden wiederentdeckt (z. B. Reich 1932) oder aktuelle gesellschaftskritische Diskurse auf die sexuellen Verhältnisse bezogen und mit provokanten Aktionen aber auch konkreten Reforminitiativen und bildungspolitischen Forderungen transformiert. Befreiung von repressiven Sexualnormen und den sie stützenden Strukturen wurde zum strategisch vertretenen und energetisch motivierenden Motor. Emanzipation wurde zur politischen Formel und zum Leitwert aller sexualpolitischen Initiativen wie auch geschlechtlichen und sexuellen Identitäten, die in einer unübersichtlichen sexuellen Revolutionsbewegung um ihre Anerkennung kämpften: Mädchen und Frauen, Menschen mit Beeinträchtigungen, Heimkinder, Homosexuelle und – zunächst offen, dann eher verdeckt – die bis dahin völlig unsichtbare Gruppe der Päderasten und Pädophilen.⁴ Es war der – aktuell wegen seines widerrechtlichen Engagements für diese zuletzt genannten beiden Gruppen im Rampenlicht stehende – Helmut Kentler (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016), der sich in den 1970er Jahren zum Nestor der emanzipatorischen Sexualpädagogik entwickelte und die überlieferte autoritär-repressive Praxis der Sexualerziehung kritisierte. Er entwarf eine nicht-repressive Sexualerziehung für das Jugendalter und fasste sie schon 1965 in 10 Thesen zusammen:

- „1) Grundlage und Richtschnur aller Sexualerziehung muss die Einsicht sein, dass das augenblickliche Glück des Heranwachsenden nicht einem künftigen aufgeopfert werden darf. 2) Was die Sexualerziehung zu erziehen hat, ist die Sexualität. 3) Alle Sexualerziehung muss von der Grundeinsicht ausgehen, dass die Sexualität zwei Funktionen hat: die Funktion der Lustgewinnung und die Funktion der Fortpflanzung. 4) Die Sexual- erziehung ist möglich, weil die Sexualität formbar, kultivierbar ist. 5) Die Sexualerziehung hat nicht die Aufgabe, einengend auf das Sexualleben zu wirken, sondern sie soll freimachen zum Genuss und zur Liebe. 6) Sexualerziehung muss frei sein von Angst. 7) Sexualerziehung muss vernünftig sein; sie muss rational begründet sein, damit sie rational einsichtig ist. 8) Sexualerziehung ist zugleich politische Erziehung. 9) Der Sexualerzieher sollte als ein Mensch in Erscheinung treten, der selbst in der Lage ist, ein Sexualleben zu führen, zu dem er die Her- anwachsenden erziehen will. 10) Das Glück, um das es in der Sexualerziehung geht, ist immer auch das Glück der anderen“ (Kentler 1965, S. 397 ff., zit. nach Koch 2009, S. 119).

Neben Kentler befassten sich noch andere Erziehungswissenschaftler*innen, die sich der ‚Emanzipatorischen Schule‘ von Pädagogik zugehörig fühlten, sowohl theoretisch als auch empirisch und konzeptionell mit der Grundlegung einer emanzipatorischen Sexualpädagogik (Scarbath 1967, Kerscher 1973, Gamm & Koch 1975), aber es war Helmut Kentler, der am gründlichsten seine eigenen 10 Thesen theoretisch untermauerte (Kentler 1970).

Im Dialog mit Vertreter*innen der damaligen kritischen Sexualwissenschaft und Pädagogik versah Kentler die Sexualpädagogik mit dem Paradigma der Emanzipation und verteidigte sie gegen widersprechende Positionen sowohl im pädagogischen Schrifttum als auch in der gesellschaftlichen Praxis (Kentler 1967, 1975 und Kluge 1984, S. 33-37). Mit seinem Namen

schon in der Weimarer Republik zwischen medizinischen Reformen*innen und sozialistischen Pädagog*innen. Aus der ‚sexuellen Revolution‘ der 1968'er Zeit entwickelten sich je nach Hintergrund diverse Befreiungskonzepte mit marktliberaler, sozialutopischer, antikapitalistischer und später auch feministischer, religionspädagogischer und menschenrechtsbasiert-humanistischer Ausprägung - jenachdem wo die jeweilige Chance oder Gefahr für persönliches oder auch kollektives Glück verortet wurde (Glück 1998).

⁴ Pädophilie gilt als sexuelle Orientierung von Erwachsenen auf Kinder bis zur Pubertät, Päderastie bezeichnet die sexuelle Orientierung von Erwachsenen an Heranwachsenden, also Jugendlichen nach der Pubertät.

ist heute die emanzipatorische Sexualpädagogik – im positiven wie auch negativen Sinn – identifiziert. Positiv, was seine Leistungen als engagierter Wissenschaftler für die Anfänge der Theorie und Praxis einer ganzheitlichen und lustfreundlichen Sexualerziehung betrifft, negativ wegen seiner rechtspolitischen und praktischen Position und Projekte zur Päderastie und Pädophilie.

3.3 Nicht überall, wo Emanzipation d'raufstand, war auch Emanzipation d'rin.‘

Im Überschwang des gesellschaftspolitischen Aufbruchs und den von vielen als positiv empfundenen Chancen einer von Repression befreiten Sexualität der legitimierenden Theoriebausteine geriet in den 1970er Jahren die wissenschaftlich sorgfältige und notwendigerweise kritisch-rationale Wissenschaftlichkeit sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in ihrer Theorie vielerorts ‚unter die Räder‘. Die im Rückblick auf die Zeit des Nationalsozialismus richtige Erkenntnis, dass Wissenschaft nicht gesellschaftsblind betrieben werden darf führte gelegentlich zu einer Gleichsetzung von politischem Programm und wissenschaftlicher Praxis, so dass die relative, aber notwendige Autonomie der Wissenschaft verloren ging und vor allem das eigene Tun nicht mehr kritisch hinterfragt wurde. In legitimierenden Schriften wurde viel Theoriewissen verkürzt, eklektizistisch durcheinandergeworfen und trotz des bekämpften Totalitarismus und Autoritarismus hinterrücks andere, ebenso gefährliche „-ismen“ wie Chauvinismus und Sexismus wie auch sexueller Adultismus (in der Form der Pädosexualität) strategisch umgesetzt. Zu Recht merkt der Sexualhistoriker Koch im „Jahrbuch für Pädagogik“ 2009 an,

- dass die Studienrenden zumindest kaum Adorno und Horkheimer gründlich gelesen haben und sich mehr auf Reich stürzten, der die Rolle der Sexualität in den Mittelpunkt seiner Analysen stellte, einfacher zu lesen war und in einigen Schriften („Der sexuelle Kampf der Jugend“) den Eindruck vermittelte, man könne sowohl die individuellen Probleme mit der Sexualität als auch die politischen Instanzen, die an ihrer Unterdrückung mitarbeiteten, revolutionär lösen,
- dass damals der Wandel der Sexualität zum Warencharakter nicht hinreichend begriffen wurde,
- dass Sexualität in vielen Statements entemotionalisiert und rein genital verstanden wurde
- und sexuelle Minderheiten nur im Zusammenhang mit sexueller Denunziation thematisiert wurden (vgl. Koch 2009, 121)

Wenn auch die Koch'sche Kritik an den Studienrenden nicht in Gänze auf Kentler bezogen werden kann, so trifft dennoch auf den ‚Nestor der emanzipatorischen Sexualpädagogik‘ zu, dass auch er sich von einer befreiten Sexualität die politisch vom Autoritarismus gelöste Gesellschaft versprach und dabei viele Machtdimensionen außer Acht ließ. Nicht nur jene des polit-ökonomischen Sektors wurden vernachlässigt, sondern auch das Machtgefälle im Erwachsenen-Kind-Verhältnis. Auch er betrachtete die Gruppe der Pädophilen (wie übrigens auch einige Sexualwissenschaftler seiner Zeit) als zu Unrecht denunzierte Minderheit, deren Nützlichkeit in pädagogischen Kontexten er nachzuweisen bemüht war. Das war ein klarer Verstoß gegen den altersgerechten Emanzipationsanspruch von Kindern und Jugendlichen und blieb schon damals nicht unwidersprochen. Jene Vertreter*innen emanzipatorischer Sexualpädagogik, die in den 70er und frühen 80er Jahren mit Kentler im Kontakt waren, von der Pädophilenbewegung und vielleicht auch von dem Berliner ‚Experiment‘ im Pflegekinderwesen wussten, haben mit Nachdruck auf die ausbeuterische Macht hingewiesen, die pädosexuell aktive Erwachsene auf Kinder und abhängige Heranwachsende ausüben. So

beispielsweise Günter Amendt, zusammen mit Alice Schwarzer in einem Beitrag der Zeitschrift „EMMA“ (Amendt/Schwarzer 1989).

Wenn auf diese Weise das Emanzipationsanliegen im praktischen Vollzug beschädigt wird, weil Kinder und in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkten Jugendliche in ihrer ungestörten sexuellen Entwicklung beeinträchtigt werden, dann liegt das an konkret benennbaren Fehlentscheidungen. Friedrich Koch schreibt dazu:

„Wer sich für emanzipatorische Erziehung ausspricht, tut gut daran, sich auch gegen ein Missverständnis abzusichern, das von den Widersachern stets aufs Neue bemüht wird: Emanzipation meint nicht sexuelle Libertinage, nicht die Erziehung zu einer egoistischen Haltung, die alle Möglichkeiten der Selbstdurchsetzung wahrnimmt. Im Gegenteil: Diese Erziehung fordert eine kritische Haltung gegenüber allen Zwängen und Ansprüchen, die Sexualität als Leistungs- und Konsumprinzip suggerieren. Sie fordert kritische Analyse und Eigenständigkeit, die auch Verzicht beinhaltet. (...) Präzisiert wird dieses Ziel durch den Begriff der *Solidarität*. Gemeint ist die Solidarität zwischen den Geschlechtern, das Eintreten für alle sozial Benachteiligten, für die Behinderten und alle, die ihre Rechte auf Selbstbestimmung und Mündigkeit noch nicht ausreichend wahrnehmen können“ (...) Emanzipation in diesem Sinne ist die Befreiung von Vorurteilen; aber auch die Erziehung zu Toleranz und Menschenliebe. Wo diese fehlen, muss der erzieherische Anspruch zur Scheinemanzipation verkommen. (Koch 2008, S. 131).

Insofern sind die Kriterien eindeutig und es ist immer auch die kritische Analyse konkreter Konzepte und Maßnahmen notwendig, um Scheinemanzipation zu entlarven. Nicht immer ist sofort ersichtlich, was unter der Flagge der Emanzipation segelt, letztlich aber gegen wesentliche Kriterien verstößt. Das gilt auch für Helmut Kentler, dessen Verdienste für die Sexualpädagogik lange Zeit seine problematischen Haltungen zur Pädosexualität verdeckt haben. Die kritisch-reflexive Aufarbeitung der gesellschaftlich-historischen ‚Geburtsstunde‘ des Begriffs der emanzipatorischen (Sexual)erziehung und ihrer praktischen Verwirklichung in den 1970er Jahren hat solche Aspekte der Scheinemanzipation – angestoßen von den seit 2010 veröffentlichten Missbrauchsskandalen – zwar spät aber deutlich herausgearbeitet (Schmidt, Sielert & Henningsen 2017, S. 52 – 97).

3.4 Emanzipatorische Sexualpädagogik berücksichtigt den Wandel gesellschaftlicher Realitäten.

Das historische Wissen über scheinemanzipative Projekte oder das Scheitern kleinerer oder größerer humaner Utopien an den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen führt regelmäßig zu einer Bewusstseinslage der Resignation. Der Fortschrittsenthusiasmus der 1970er Jahre ist durch die Einsicht in die Grenzen des Wachstums, das Ende der großen Reformierzählungen und der Erkenntnis gewichen, dass liberal-kapitalistische Gesellschaften Teile des Emanzipationsgedankens flexibel für ökonomische Zwecke benutzen konnten. Ein grundsätzlicherer kritischer Einwand gegen den Emanzipationsbegriff resultiert aus dem Vorwurf der Koppelung an das neo-liberale Subjektverständnis, weil in der herrschenden Erziehung Autonomie und Kritik unter dem Deckmantel der Emanzipation mit dem ökonomisch und kulturell dominanten unternehmerischen Selbst verbunden worden sei. Gegenwärtige Pädagogik stünde daher im Banne subjektivierender ‚Menschenregierungskünste‘ (Bröckling 2017, S. 3). Das ist richtig, und ebenso wichtig, sich mit einem idealistisch-metaphysischen Emanzipationsbegriff auseinanderzusetzen, welcher der Vernunft allzuviel zutraut und vorgibt, er wüsste bereits um das Ziel von Emanzipation und dabei ein „Ideal des Humanen“ zeichnet, „auf das hin die Menschen dann zugerichtet werden oder sich selbst zurichten sollen“ (ebd, S. 38). Es mag sein, dass solche Emanzipationsprogramme immer wieder mal entworfen werden, in den 1970er Jahren haben sie jedenfalls das Bewusstsein mancher Akteure bestimmt. Die kritischen Diskursanalysen der

Spätmoderne von Michel Foucault und Judith Butler haben auf Subjektivierungsprozesse und dabei vollzogene Exklusionen ganzer Bevölkerungsgruppen und Identitäten aufmerksam gemacht und dabei tiefgreifende Aporien im Emanzipationsdiskurs herausgearbeitet (Ribolits 2013).

Solche Ideologie- und gesellschaftskritischen Analysen wenden sich zu Recht immer wieder gegen einen naives und überhistorisches Emanzipationsverständnis, das die real gegebenen Machtverhältnisse nicht zu Kenntnis nehmen will. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass die Grundprinzipien der Emanzipation immer wieder neu an den aktuellen Verhältnissen gemessen und entsprechende Handlungsleitlinien ausjustiert werden, gibt es keinen Grund, das Ende der Emanzipation auszurufen. Auch angesichts dieser grundsätzlichen gesellschaftskritischen Einwände zeigt sich weiterhin die Notwendigkeit, das Interesse an Emanzipation immer wieder kritisch auf die Praxis wie auch die sie legitimierende Theorie und Politik zu beziehen. Nichts deutet bisher darauf hin, womit der Verzicht auf den Emanzipationsbegriff kompensiert werden könnte. Er markiert immer noch erhebliche Desiderate auch in der Sexualerziehung, die eingangs skizziert wurden und deren Bewältigung als Aufgabe der aktuellen sexuellen Bildung seit den Kentler'schen Thesen von 1965 noch immer aufgegeben ist. Wenn es um die Entwicklung und den Schutz der sexuellen Integrität und Selbstbestimmung eines jeden Menschen geht, gleich welchen Geschlechts, Alters, welcher sexueller Orientierung, Herkunft, Hautfarbe oder welcher psycho-physischen Kompetenzen, ist die Befreiung von entgegenstehenden Bedingungen auch für den eigenen sexuellen Lebensentwurf angesagt, soweit die berechtigten Rechte anderer nicht begrenzt werden. Das ist weiterhin mit „Emanzipation“ und einer „emanzipatorischen Sexualpädagogik“ gut betitelt, weil jede Erziehung und Bildung in einer offenen und liberalen Demokratie diesen Zielen zu dienen hat. Die Erfahrungen mit einer schlichten Politisierung jeglicher Befreiungs- und Anerkennungsinteressen und der Vernachlässigung einer wissenschaftlichen Evaluation des praktisch Umgesetzten können allerdings heute davor schützen, in ähnliche Fallen immer wieder neu zu tapen.

3.5 Zum aktuellen Emanzipationsdiskurs

In den letzten Jahren wurde der Emanzipationsbegriff sowohl in der Politikdidaktik als auch der Erziehungswissenschaft wiederentdeckt, allerdings unter der Voraussetzung seiner selbstreflexiv-kritischen Wiedergewinnung unter spätmodernen Bedingungen (Greco/Lange 2017/ Schmid Noerr 2014, Messerschmidt, 2013). Wie der Versuch der Rehabilitation und Aktualisierung aussehen kann, lässt sich exemplarisch an den zentralen Statements des 2018 an der Humboldt-Universität Berlin stattfindenden internationalen Kongresses zum Thema „Was heißt Emanzipation heute?“ dokumentieren.⁵

Die Philosophin *Rahel Jaeggi* begriff die ihrer Meinung immer noch gültige Forderung nach Emanzipation als Ausdruck der „Sehnsucht nach einer schöneren, freieren Lebensform“ und begründete sie mit einem Rückgriff auf die kritische Sozialphilosophie, die die Wahrheitsfähigkeit theoretischer, praktischer und ästhetischer Fragen plausibilisiert habe. Der Foucault-Biograf *Didier Eribon* machte auf die Grenzen eines individualistischen Emanzipationskonzepts aufmerksam und ergänzte es durch das soziale Konzept der Repräsentation jener Gesellschaftsgruppen, die sich nicht selbst befreien könnten. In die gleiche Richtung argumentierte die Berliner Genderforscherin *Sabine Hark* und votierte für den Begriff der Subalternität, der vitaler sei als jener der Emanzipation. *Regina Kreide*,

⁵ Die folgende Kurzfassung einiger der dort diskutierte Positionen ist sowohl den persönlichen Aufzeichnungen von Tagungsteilnehmenden als auch der anschließend veröffentlichten Dokumentation im Theorieblock der Kongressdokumentation entnommen. <https://www.theorieblog.de/index.php/2018/08/zwischen-nachruf-und-liebeserklarung-tagungsbericht-zu-emanzipation-berlin-25-27-mai-2018>. (Aufgerufen am 14.08.2021).

Politikwissenschaftlerin aus Giessen, wies kritisch darauf hin, dass sich mit einem solchen Verständnis von Emanzipation auch die Neuen Rechten in Szene setzen könnten. Gegenwärtige Emanzipationsbewegungen müssten solche Risse im herrschenden Machtgefüge aufspüren und zum eigenen Vorteil nutzen. Auch die Hamburger Politologin *Wendy Brown* betonte, dass der vormals linke Begriff der Freiheit heute zum festen Vokabular der politischen Rechten gehöre und Emanzipation daher nur noch als kritischer Begriff, aber nicht mehr als normatives Ideal taue. Es sei denn, Gerechtigkeit und Verantwortung würden mitgedacht. Die New Yorkerin *Nancy Fraser* forderte, ein reformuliertes Emanzipationsverständnis müsse sich deutlich von Gruppierungen abzugrenzen, die unter dem Slogan einer ‚produktiven Diversität‘ neoliberale Positionen propagierten. Die Historikerin *Sylvia Chrostowska* von der York University in Kanada warnte davor, – ähnlich wie die Israelische Soziologin Eva Illouz – die im Neo-Kapitalismus warenförmig verkürzten Begierden zu übersehen und regte unter Verweis auf den Begriff der ‚body utopias‘ dazu an, sich durch kritische Erziehung von ihnen zu emanzipieren. Der kanadische Ernst-Bloch-Biograf *James D. Ingram* von der McMaster University sprach mit seinem Konzept der ‚persistent utopia‘ gegen den momentanen Trend, utopische Träume zu verwerfen und sich nur der Kritik gegenwärtiger Ordnung zu widmen. Auch der Philosoph der Hoffnung, Ernst Bloch, habe Utopie nicht im klassischen Sinne als u-topos, also als Nicht-Ort verstanden, sondern die Kräfte der Utopie immer schon im gärenden Prozess der Wirklichkeit verortet. Genau das sei auch mit dem Emanzipationskonzept gemeint. Einig sind sich alle Referent*innen, dass Emanzipation auf die Befreiung aus Herrschaftsverhältnissen zielt und dass diese Befreiung als ein fortlaufender solidarischer Prozess verstanden werden muss. Deutlich wurde gleichzeitig, dass das diagnostische Potential des Begriffs wie auch die normativen Konsequenzen immer wieder mit Blick auf die sich verändernden Verhältnisse aktualisiert werden müssen.

Aufgabe sowohl der Sexualwissenschaft, als auch der Sexualpädagogik als politisch bewusste Theorie der sexuellen Bildung bleibt stets, solche kritischen Erkenntnisse auf die sexuellen Verhältnisse zu beziehen und auch sich selbst immer wieder kritisch zu verorten. Vieles davon wird schon in neueren Veröffentlichungen zur Sexuellen Bildung versucht (Henningssen/Tuider/Timmermanns 2016, Schmidt/Sielert/Henningssen 2017, Klein/Tuider 2017, Timmermanns/Böhm 2020, Voß 2020, Böhm/Herrath/Kopitzke/Sielert 2021). Die Entwicklung einer – der heutigen Situation angepassten – Theorie der Sexualpädagogik ließe sich mit Hilfe der beim Berliner Emanzipationskongress zur Sprache gekommenen Themen und Thesen produktiv gestalten. Sie steht in Form einer umfassenden gesellschaftspolitischen Verortung der Sexualpädagogik aber noch aus. Zur Aufgabe des Emanzipationsbegriffs als Grundlage einer solchen Theorie besteht bisher – wie oben begründet – keine Veranlassung.

4. Sexuelle Bildung: kritisch-reflexiv beforscht

Sexualpädagogik braucht als wissenschaftliche Disziplin ein wissenschaftstheoretisches und methodologisches Bezugssystem, das ihr trotz, – und wichtiger noch: wegen – der perspektivischen Orientierung am Emanzipationsgedanken die notwendige relative Autonomie ermöglicht, um die Leitgedanken der Freiheit, Gleichheit und Solidarität tatsächlich realitätsangemessen und auf transparent-demokratische Weise durch sexuelle Bildung zu befördern. Im Folgenden wird zunächst begründet, warum das in der Vergangenheit nicht immer ausreichend bedacht wurde, wie das im Kontext der ‚kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft‘ aussehen kann und wie die Grundprinzipien dieser Wissenschaftstheorie bei der Bearbeitung eines praktischen Konflikts hilfreich sein können.

4.1 Von der emanzipatorischen zur kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft

Der historische Rückblick auf die Anfänge der emanzipatorischen Sexualpädagogik verdeutlichte, dass von dem gesellschaftspolitischen ‚Emanzipationsenthusiasmus‘ sowohl das Wissenschaftssystem als auch die Wissenschaftstheorie erfasst wurden. Aus den negativen Erfahrungen mit der Funktion einer sich unpolitisch verstehenden Wissenschaft im Nationalsozialismus wurde das von Habermas (1968) noch als dialektisch beschriebene Verhältnis von Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie vielerorts im Sinne des historischen Materialismus als ein Abhängigkeitsverhältnis definiert. Die prinzipielle Infragestellung der Wertfreiheit von Wissenschaft im Gefüge gesellschaftlicher Machtkonstellationen führte im Denken einiger Akteure rund um die 1968er-Bewegung zu ihrer Degradierung als Instrument des politischen Befreiungskampfes von bisher im Mainstream nicht beachteten Personengruppen und Interessen. Die richtige Einsicht, dass der Entstehungs- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlicher Arbeit immer in einem politischen Kontext der herrschenden Machtbeziehungen existiert und durch redliches Forschen sichtbar gemacht werden muss, wurde verwechselt mit der Instrumentalisierung der Methodologie wissenschaftlicher Arbeit. Empirische Forschung diente bspw. vielerorts als Aktionsforschung mit dem an sich lobenswerten Partizipationsanspruch nur der sozialpolitischen Gemeinwesenarbeit (Moser 1975). Das dadurch die notwendige Skepsis einer auch selbstreflexiv angewandten Tatsachenforschung unterbelichtet blieb, ist nachvollziehbar und dennoch folgeschwer. Es darf also nicht wundern, wenn sich gelegentlich gesellschaftspolitische Strategien und Programme insbesondere mit ihren ideologischen und noch wenig geprüften Konsequenzen auch in das Konzept der emanzipatorischen Pädagogik einschleichen konnten.

Aus diesem Grund sind auch jene Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft, die eine politisch bewusste Theoriebildung und Forschung präferieren, vorsichtiger geworden, den Begriff ‚Emanzipation‘ sowohl als Label für ihre gesellschafts- wie auch wissenschaftstheoretische Ausrichtung zu benutzen. Sie stellen das kritisch-reflexive Instrumentarium der wissenschaftlichen Methodologie in den Vordergrund, mit dem auch Prozesse der Scheinemanzipation effektiver aufgedeckt werden können. Emanzipation als politisches wie auch wissenschaftliches Erkenntnisinteresse wird damit nicht in Frage gestellt. Auch die kritisch-reflexive Erziehungswissenschaft versteht sich in der Tradition der Aufklärung mit einem emanzipatorischen Interesse an der Mündigkeit des Subjekts und der dazu notwendigen Befreiung aus inneren – biografischen – und äußeren – gesellschaftlichen – Zwängen (Krüger/Helsper 1995, S. 319 ff.). Der Zusatz „reflexiv“ soll aber den selbstreflexiven Impetus hervorheben, ohne den wissenschaftlichen Tun nicht glaubwürdig und letztlich in einer dem Emanzipationsgedanken entsprechenden offenen Gesellschaft auch nicht erfolgreich sein kann. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen hat als erster von „reflexiver Erziehungswissenschaft“ gesprochen und dabei an die Notwendigkeit gedacht, nicht nur gesellschaftliche Praxen zu dekonstruieren, sondern auch jedes Erziehungshandeln auf ungewollte Nebenfolgen zu untersuchen (vgl. Lenzen 1992, S. 76). Im Anschluss an die Rezeption Pierre Bourdieus in der deutschen Sozialwissenschaft wurde der Begriff „reflexiv“ über Lenzen hinaus auf die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung selbst bezogen, um sie dadurch „auch gegenüber den Verführungen, die von der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes selbst ausgehen, weitgehend zu immunisieren“ (Friebertshäuser u.a. 2006, S. 11).

Schon in der ersten „Einführung in die Sexualpädagogik“ wurde für die wissenschaftliche Disziplin der Sexualpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ihre genauere Qualifizierung und Kennzeichnung als „kritisch-reflexive Sexualpädagogik“

vorgeschlagen (Sielert 2005, S. 24f). Mit diesem Ansatz lässt sich ihr Gegenstandsbereich (die Sexualerziehung und sexuelle Bildung) und die in Konzepten wie auch der Praxis selbst immer wieder anzutreffenden Vereinseitigung der Perspektiven mit erziehungswissenschaftlichen Methoden kritisch-reflexiv durchleuchten:

- *Erstens* geht es darum, das Bildungsziel sexueller Selbstbestimmung vor der impliziten oder expliziten Einflussnahme gegenläufiger gesellschaftlicher und kulturell-religiöser Interessen zu schützen.
- *Zweitens* besteht die Aufgabe von Forschung und Theorie darin, gegebenes Denken und kulturelle Praxen immer wieder analytisch in Frage zu stellen, um der Konstruktion alternativer Konzepte Raum zu geben.
- *Drittens* ist erforderlich, „das akademisch Unbewusste“ bei sich selbst aufzuklären und „die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst zu richten“ (Bourdieu 1993, S. 372).
- *Viertens* wird der Anspruch formuliert, sich in der Praxis sexueller Bildung zu bemühen, die ungewollten Nebenfolgen eines vielleicht gut gemeinten Erziehungs- und Bildungshandelns kritisch zu bedenken.

Dass sich diese Kriterien bei der Analyse aktueller Diskurse um Sexuelle Bildung herum bewähren, wurde in dem Beitrag „Sexualpädagogik als Orientierungshilfe im Diversity-Trouble“ anhand verschiedener Streitthemen zu zeigen versucht (Sielert 2020 b) und soll hier auf exemplarische Weise anhand der Debatte um Sexualpädagogik und Gewaltprävention verdeutlicht werden – und zwar in Auseinandersetzung mit kritischen Anmerkungen zur bisherigen Sexualpädagogik von Seiten einer „nicht-diskriminierenden Sexualpädagogik“ (Debius 2016).

4.2 Gewaltprävention und Sexualpädagogik – kritisch-reflexiv betrachtet

Zwei Professionen beanspruchen, gegen sexuelle Grenzverletzungen gewaltpräventiv zu arbeiten: Kinderschutz bzw. Prävention sexueller Gewalt einerseits und Sexualpädagogik bzw. sexuelle Bildung auf der anderen Seite. Erstere betonen den Schutz, die zweite Gruppe die Befähigung von Kindern und Jugendlichen oder auch anderer in ihrer Selbstbestimmung beeinträchtigten Personen. Fachkräfte aus Kinderschutz und Anti-Missbrauchsinitiativen werfen Sexualpädagog*innen vor, sich lediglich auf die Befreiung von Lust und Liebe zu kaprizieren, während die Gefahren vernachlässigt würden, die in sexuell relevanten Interaktionen existieren. Vertreter*innen der Sexualpädagogik weisen darauf hin, dass der ständige Blick auf die Gefahren ein positives Verhältnis zur Sexualität als Ressource verhindere. (Neutzling: (2017); Henningsen 2019; Sielert/Kopitzke/Henningsen 2019). Noch heftigere Vorwürfe werden in einschlägigen Veröffentlichungen der grundsätzlichen Gegner*innen der gegenwärtig breit praktizierten sexuellen Bildung erhoben: Sexualerziehung selbst verhalte sich übergriffig in der pädagogischen Praxis, sexualisiere Kinder und Jugendliche und führe zu Anarchie und Gewalt:

„Die Statistiken zeigen: Die Zunahme des Leistungsverfalls, der Gewaltbereitschaft, der Alkohol- und Drogensucht und der psychischen Instabilität haben hier ihre wesentliche Wurzel“. (Kuby 2010, S. 45).

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Position erfolgte von Seiten der kritisch-reflexiven Sexualpädagogik schon an anderer Stelle und muss hier nicht wiederholt werden (gsp-ev.de 2017; Henningsen 2016).

Katarina Debius weist aber auf einen ernst zu nehmenden blinden Flecken in der Praxis sexueller Bildung hin, dass nämlich der Umgang mit Kindern, die Gewalterfahrungen erlitten haben, selten angemessen bedacht würde:

„In den zentralen sexualpädagogischen Veröffentlichungen der letzten Jahre wird ein angemessener Umgang mit Adressat_innen mit sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen nicht zu einem zentralen Thema gemacht und damit die Qualifizierungsbedarfe von Pädagog_innen nicht gedeckt (Debius, 2016 S. 17).

Dieser sich überschneidende didaktisch-praktische Bereich von sexueller Bildung und der Prävention sexueller Gewalt ist in der Tat noch wenig bearbeitet worden, wenn auch die Vermutung geäußert werden kann, dass in der aktuellen Hochschulausbildung und sexualpädagogischen Weiterbildung dieses Thema zunehmend beachtet wird. Belastbare Nachweise zur Behebung dieser ungewollten Nebenfolge mangelnder Kooperation beider Bereiche müssen jedoch noch durch empirische Studien erbracht werden.

Nicht mehr ganz zutreffend ist der Vorwurf, Sexualpädagogik habe sich nicht von den pädophilen Legitimationsstrategien eines ihrer Pioniere, nämlich Helmut Kentler distanziert (Sielert 2014, S. 39 und Sielert 2013). Debius geht aber noch einen Schritt weiter:

„Die Aufarbeitung der Verwerfungen bestimmter reformpädagogischer Richtungen und ihres Einflusses auf die Sexualpädagogik wird in den allgemeinen sexualpädagogischen Veröffentlichungen kaum geleistet.“ (Debius, S. 216, S. 17).

In der Veröffentlichung „Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik“ wurde aus kritisch-reflexiver Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik dazu ein deutlicher Anfang gemacht (Schmidt, Sielert & Henningsen 2017, S. 57-72). Gerade in dieser Analyse und Einschätzung Kentlers kommt der Vorteil zum Tragen, Sexualpädagogik im Kontext einer umfassenderen kritisch-reflexiven Pädagogik zu betreiben. Ohne ein derart differenziertes Vorgehen, bei dem die Geschichte der Sexualpädagogik und Sexualerziehung selbstkritisch bearbeitet wird, muss die historische Aufarbeitung der Verfehlungen einer einzelnen Person – so notwendig sie ist – immer zu kurz greifen. Sexualpädagogik hat nämlich eine lange Geschichte des Machtmissbrauchs, von den Anti-Onaniekampagnen der Philanthropen bis zu den Grenzgängen und Grenzverletzungen während der 1968er-Bewegung und den perfiden Legitimationen pädosexueller Übergriffe in katholischen Internaten unter dem Deckmantel von Sexualerziehung. Eine systematische Vergangenheitsbewältigung ist daher dringend erforderlich und hat sowohl in der Sexualforschung als auch in der Sexualpädagogik unter Einbezug historischer Diskursanalysen gerade erst begonnen.⁶

Debius macht noch auf einen weiteren blinden Fleck der Sexualpädagogik mit weitreichenden Nebenfolgen aufmerksam: Problematisch sei die Zuordnung von „sexualisierter Gewalt“ zum „Schatten des Sexuellen“, wie sie in einer Veröffentlichung vorgenommen werde (Sielert 2005, S. 148–168):

„Unter diesem mystifizierenden Begriff werden unterschiedliche Themen von Peinlichkeit und subjektivem Unbehagen mit bestimmten Aspekten des Sexuellen, vereinsamer Selbstbefriedigung, Lust ohne Liebensbeziehung, über sog. ‚Perversionen‘ bzw. ‚Paraphilien‘,

⁶ Einen wesentlichen Beitrag dazu haben viele empirische aus dem Förderprogramm zur sexualisierten Gewalt in pädagogischen Kontexten geleistet. Literaturübersicht (Zugriff am 27.02.2021): https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Sexualisierte_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf. (Zugriff am 14.08.2021)

Pornographie und Prostitution bis hin zu sexualisierter Gewalt zusammengefasst. Durch diese gleichsetzende Zusammenfassung werden m. E. die Grenzen zwischen Konsens, individuellem Unbehagen und Gewalt verwischt, auch, wenn zum Teil sinnvolle Verhaltensempfehlungen daraus abgeleitet werden“ (Debius 2016, S. 17).

Es wird darauf hingewiesen wie wichtig eine klare terminologische Analyse für die gewaltpräventive und sexualerzieherische Praxis ist, in der Klarheit zu eindeutigen Haltungen führen soll. In der Tat hat sich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung um Präzision des begrifflichen ‚Handwerkszeugs‘ zu bemühen und genau das ist das in der von Debius kritisch ‚aufgespießten‘ Textstelle nicht im erforderlichen Umfang gelungen. Gleichzeitig meint ‚kritisch-rationales‘ Arbeiten allerdings auch, die Grenzen operationaler Definitionstechnik anzuerkennen, wenn es im Bereich der Sexualität um stark emotionalisierte psychodynamische Interaktionen geht. Die von Debius angesprochene Textstelle hat – im Kontext gelesen – die Funktion, trotz pragmatischer Begriffsdefinitionen für die differenzierte Realitätswahrnehmung dessen, was wann und von wem in welcher Situation als grenzüberschreitend oder gewaltsam empfunden wird, auf Schwierigkeiten hinzuweisen. Nicht immer sind die Phänomene ‚Aggression‘ und ‚Gewalt‘ im historischen Wandel und im subjektiven Erleben wissenschaftlich sofort eindeutig zu fassen. Ohne eine solche mehrperspektivische kritisch-reflexive Analyse sind präventive Konzepte manchmal nur moralisch eindeutig, letztlich aber angesichts einer viel komplexeren Wirklichkeit nur bedingt wirksam (Bauer 2018).

Sexualpädagog*innen fürchten bei der Überbetonung des Gewalt- und Risikoaspekts beim sexualerzieherischen Tun eine Rückkehr zur alten Sexualprävention und die Zunahme einseitigen Sicherheitsdenkens und Präventionswahn, zusammengefasst im Begriff der Gefahrenabwehrpädagogik. Ernst zu nehmen sind daher kritische Analysen gegenwärtiger Sexualpolitik, in der eine Sexualkultur der Gefahrensensibilität in erster Linie auf Schutzzräume abzielt, die vermeintliche Sicherheit versprechen, während die Möglichkeiten der Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur sexuellen Mündigkeit und zur selbstkritischen Einschätzung von Risikosituationen ungenutzt bleibt. Risiken müssen nicht zwangsläufig zu handfesten Gefahren mutieren. Entwicklungsfortschritte beim richtigen Einschätzen problematischer Situationen wie auch moralisches Lernen, findet in Grenzsituationen statt, die altersangemessen zugestanden werden müssen. Selbstverständlich dürfen solche kritischen Erfahrungsräume nicht mutwillig ausgedehnt, vor allem müssen sie begleitet werden. Auch eine gut gemeinte Gewaltprävention kann aber kontraproduktive Nebenfolgen produzieren. Insbesondere dann, wenn den Menschen gerade zu Beginn ihrer Entwicklung der Zugang zu ihren die Identität stärkenden, sexuellen Kraft- und Widerstandsquellen verweigert wird. Gewaltprävention ist vor allem eine Aufgabe der sexuellen Bildung mit Erwachsenen. Für sie alle ist Grenzsensibilität im Umgang mit Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Insbesondere für Fachkräfte ist sie eine professionelle Tugend und Kompetenz, die durch biografische Selbstreflexion, kollegiale Supervision und eine Kultur der Achtsamkeit eingeübt werden kann. Ein wichtiger Schritt in die Zukunft der dialogischen Aussöhnung von Sexualpädagogik und Gewaltprävention ist eine möglichst gemeinsam formulierte Professionsethik, zu der in der kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft schon Ansätze existieren (Retkowski/Thole 2012) und die von der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp) 2020 erarbeitet und veröffentlicht wurde (Christmann/Sielert in diesem Band).

5. Sexuelle Bildung: handlungstheoretisch konzipiert

Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin braucht nicht nur die Reflexion ihres gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Fundaments, sondern darauf aufbauend eine praxis- und professionsorientierte Theoriebildung, die sich unmittelbar auf die Konzeptgestaltung und das praktische Handeln im Bereich der sexuellen Bildung bezieht.

5.1. Handlungstheorie als Navigationssystem für sexueller Bildung

Der Begriff der Handlungstheorie wird im wissenschaftstheoretischen Diskurs unterschiedlich gefüllt (vgl. Birgmeier 2014, S. 95-112). Er bezeichnet aus philosophischer Perspektive den epistemologischen Objektbereich ‚Handeln‘, aus der Perspektive der erziehungs- und Sexualwissenschaft die Erforschung des pädagogischen bzw. sexuelle Handelns von Menschen. Handlungstheorie bezeichnet drittens – und das ist in diesem Text gemeint – ein professionsbezogenes Handlungswissen, das an Kenntnisse der Erziehungs- und sexualwissenschaftlichen Handlungstheorien anschließt und in die Richtung einer konkreten Praxeologie für das methodische und professionelle Handeln in der sexuellen Bildung ausarbeitet. Eine solche allgemeine handlungstheoretische Praxeologie speist sich – in Analogie zur Sozialen Arbeit (Miller 2001 und Staub-Bernasconi 2004) – sowohl aus der Theorie von Sexualpädagogik als auch aus einem Praxiswissen der sexuellen Bildung, aus dem sich Theorien von zunehmender Komplexität entwickelt haben, die dann wiederum in die Praxis zurückwirken.

Handlungstheorien in diesem Sinne sind Navigationssysteme. Sie bieten Wissen und Perspektiven an, wie Praxisphänomene und Praxisfragen eingeordnet und bearbeitet werden können. Handlungstheorien setzen sich in der Regel aus Gegenstandswissen, Erklärungswissen, Werte- oder Kriterienwissen, Verfahrenswissen, Funktionswissen und Evaluationswissen zusammen. Das allein erfordert schon einen komplexen Theorieansatz. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich der Gegenstandsbereich der Sexualpädagogik insbesondere wegen der Medialisierung des Sexuellen wie auch der gesellschaftspolitischen Entwicklung geschlechtlicher und sexueller Emanzipation in den 20er Jahren des 21. Jahrhunderts erheblich ausgeweitet hat. In den 1960er Jahren dominierten eine eher biologische Aufklärung und religiöse Moralerziehung. Seit 2010 existiert das breite Themenfeld der sexuellen Bildung, das mit Konzepten der Aufklärung und Erziehung nicht mehr hinreichend erfasst wird und sich auch nicht durch eine bloße Vermittlungstheorie angewandter Sexualwissenschaft handlungstheoretisch konzipieren lässt.

Sexuelle Bildung als Handlungstheorie braucht – wie alle bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Praxeologien

- einen ausformulierten *gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Referenzrahmen* (hier: emanzipatorisch angelegt und kritisch-reflexiv fundiert) zur Bestimmung langfristiger demokratisch und wissenschaftlich legitimierter Bildungsziele,
- eine ausreichend differenzierte – auf die konkreten *lebensweltlichen Sexualverhältnisse bezogene Diagnose* zur Konkretisierung der allgemeinen Bildungsziele und daraus resultierenden professionellen Konsequenzen,
- die bestmögliche empirische Fundierung und partizipativ erarbeitete Situationsanalyse (Gegenstands- und Erklärungswissen) wie auch der normativen Orientierungen (Werte- und Kriterienwissen) aller daran anschließenden Konzeptbausteine,
- ein in sich stimmiges und curricular ausdifferenziertes System von Inhalten, Methoden und Implementationsstrategien (Inhalts- Methoden- und Verfahrenswissen)

- zielgruppen- organisations- und situationskonforme Differenzierungen und Anwendungshilfen (Zielgruppen-, Organisations- und Funktionswissen)
- sowie möglichst ausgefeilte Rückmelde- und selbstreflexive Kontrollsysteme, die sicherstellen, dass die curricularen Intentionen auch realistisch umgesetzt und – wenn nötig – überdacht werden (Evaluationswissen).

Bei alledem ist zu berücksichtigen, dass Sexuelle Bildung sich auf einen besonders sensiblen, die Intimität und persönliche Integrität von Menschen betreffenden Gegenstandsbereich bezieht, der nicht in gleicher Weise handlungstheoretisch gefasst werden kann wie manche andere Praxeologie, die auf weniger bedeutsame Themen und Qualifikationsbereiche abzielt. Die Begriffskomposition ‚Praxeologie‘ verweist dabei auf den Bestandteil ‚Praxis‘, der ein konkretes Tun bezeichnet und den Begriff Logos, der in diesem Kontext ein „vernunftbestimmtes Wissen“ meint (vgl. Preiss 2009, S. 157) Das Praxiswissen entnimmt die Handlungstheorie sexueller Bildung aus den inzwischen vielfältigen Anwendungserfahrungen, die sexuell tätige Fachkräfte in den verschiedenen Handlungsfeldern des Sozial-, Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitswesens gemacht haben. Das vernunftbestimmte Wissen der Praxeologie resultiert aus erziehungs- und sexualwissenschaftlichen Perspektiven auf die sexuellen Verhältnisse und das darin verortete sexuelle Handeln von Menschen. Die in sich schon interdisziplinär konzipierten Disziplinen vereinen biologische und philosophisch-ethische wie auch soziologische, psychologische und rechtliche Perspektiven auf sexuelles menschliches Handeln.

5.2 Allgemeine und spezifische Handlungstheorien

Anhand der Kriterien einer demokratisch legitimierten, wissenschaftlich gestützten und alle Themen sexueller Bildung umfassenden Handlungstheorie lassen sich verschiedene mehr oder weniger elaborierte, meist aber programmatisch bleibende Konzepte von Sexualerziehung und sexueller Bildung kritisch betrachten, die im gesellschaftlichen Diskurs existieren.⁷

Auf dem Hintergrund der bisherigen gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen sowie handlungstheoretischen Ausführungen ist die Frage berechtigt, ob das seit den 1970er Jahren existierende ‚Label‘ der *emanzipatorischen Sexualpädagogik* auch als Markenzeichen der Praxeologie aktueller sexueller Bildung von Nutzen sein kann. Als Abgrenzungslable gegen neurechte und fundamentaldogmatische Zugriffe auf Sexualerziehung und Sexuelle Bildung mag der Begriff ‚Emanzipation‘ immer noch das Anliegen der sexuellen Selbstbestimmung gegenüber heteronormativen oder gar völkisch-nationalistischen Sexualitätsmustern provokant wie auch inhaltlich richtig bezeichnen. Andererseits ist der Begriff als konkrete und möglichst allgemeinverständliche Orientierungsmarke einer Handlungstheorie sexueller Bildung zu sehr mit den eingangs geschilderten historischen Problemen und aktuellen Missverständnissen behaftet, als dass er heute noch als Etikette für eine handlungsleitende Praxeologie hilfreich wäre. Es ist anzuempfehlen, bei der metatheoretischen Rahmung der Praxeologie sexueller Bildung einschließlich der immer notwendigen gesellschaftskritischen Aktualisierung des Begriffs, weiterhin von Emanzipation zu reden. Eine Handlungstheorie sexueller Bildung, die sich in der Aufklärungstradition der Bemündigung und sexuellen Integrität des Menschen versteht, braucht diese Etikettierung nicht. Auf diese Weise bleibt Raum für neues plurales, auch divergierendes Denken bei der Suche nach Antworten auf

⁷ Die exemplarische Nennung einzelner Titel solcher handlungstheoretischen Konzepte oder Entwürfe soll hier nur dem Verständnis ihres Entstehungszusammenhangs und der kritischen Befragung ihrer Etikettierungswirkungen dienen. Die textkritische Analyse einzelner Bücher oder anderer verschriftlichten Dokumente bleibt ausführlicheren Rezensionen vorbehalten.

bisher unbekannte, vor allem auch interkulturelle Sexualitätsverhältnisse und darauf antwortende professionelle Bewältigungsweisen.

Wenn aktuelle sexuelle Bildung auf der Handlungsebene also nicht mit dem Emanzipationslabel überschrieben wird, besteht weniger die Gefahr der Identifikation dieser komplexen Handlungstheorie mit dem historisch überlebten Befreiungskonzept der frühen 1970er Jahre. Dann ist es auch nicht mehr notwendig, eine ‚*grenzwahrende Sexualerziehung*‘ zu fordern, ein Begriff, der im Kontext gewaltpräventiver Initiativen und Netzwerken u.a. des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (BSKM) verwandt wurde. Angesichts der historisch dokumentierten Tatsache, dass mit dem Impetus der sexuellen Aufklärung und Befreiung auch Grenzen eingerissen wurden, die zur Intimitätswahrung wichtig waren, und den von Missbrauchsoffern aus kirchlichen Internaten berichteten – als Sexualaufklärung getarnten – Übergriffen, kann eine grenzsensible Sexualerziehung zu Recht gefordert werden. Im aktuellen Dialog zwischen Sexualpädagogik und Gewaltprävention gewinnt eine solche Etikettierung von Sexualerziehung eher den Charakter eines Kampfbegriffs gegen eine sex-positive Bildung, die schützen *und* befähigen möchte. Als Überschrift für eine Handlungstheorie ist die Formel „grenzensetzend“ ohnehin problematisch, da moralisches wie auch sexuelles Lernen immer entlang von Grenzen geschieht und angemessene Grenzerweiterungen in der Regel empowernd wirken. Richtig ist, dass Grenzsensibilität die sexuelle Integrität von Menschen stärkt. Ausgeklammert werden mit einer Leitnorm des Grenzensetzens jedoch die mit Sexualität auch immer verbundenen regressiven Verschmelzungssehnüchte und grenz-transzendierende Chancen von Sexualität und Liebe.

In ähnlicher Weise defensiv klingen Kennzeichnungen wie ‚*Verantwortung stärkende*‘ oder ‚*wertbezogene Sexualerziehung*‘. Beide Begriffe betonen die ethisch-solidarische Dimension der Sexualität und vernachlässigen ihre spontan-spielerischen, ich-bezogenen und energetisch-lustvollen Seiten. Das ist vielleicht von den Verfechtern dieser Begrifflichkeiten nicht immer gemeint. Schon die Überschrift des Programms signalisiert jedoch, dass Sexualität in erster Linie gefährlich ist und der verantwortlichen und normativen Einhegung bedarf.

Um dieses verantwortliche „Einhegen“ des Sexuellen nicht allzu plakativ in den Vordergrund zu stellen, ist in kirchlichen Zusammenhängen meist von ‚*ganzheitlicher*‘ oder ‚*holistischer*‘ *Sexualerziehung*“ die Rede. Rein begrifflich ist damit noch keine Vereinseitigung oder ideologische Reduktion sexueller Bildung auf die Wertevermittlung verbunden. Eine genauere Kontextualisierung dieser Kennzeichnung von sexueller Bildung weist aber oft in diese Richtung der Betonung des Ethischen gegenüber dem Erotischen und der sexuellen Lust mit ihren Gefahren.

‚*Liebeserziehung*‘ bringt das wenigstens ehrlich auf den Punkt. Der sympathische Begriff betont die verbindende und fürsorgliche Seite von Sexualität und integriert bestenfalls die konfliktreiche Dreieinheit von Sexus, Eros und Agape. Meist stellt der Begriff als Überschrift einer Handlungstheorie aber den kraftvoll-energetischen Sexus und den schon etwas kultivierten, aber noch nicht ganz beherrschbaren Eros letztlich in den Schatten der Agape. Aus ganz anderer Richtung stammt die Bezeichnung der nicht-diskriminierenden *Sexualerziehung*, mit der das Schwergewicht der Bildungsarbeit auf die politische Gleichstellung diverser Identitäten gelegt wird und viele andere Themen der Sexualität auf die Hinterbühne gerückt werden. Aber selbst da, wo das Konzept nicht lustlos daherkommt und sogar jene Formen des sexuell Abweichenden thematisiert, die jenseits der vertrauten Heteronormativität liegen, ist der Begriff nicht frei von Ausschlüssen. So leuchtet der Scheinwerfer einer ‚nicht-diskriminierend‘ etikettierten sexuellen Bildung vor allem argwöhnisch auf alles vermeintlich Normale der Dominanzkultur und das Konzept steht in der

Gefahr, andere Themen der Sexualität an den Rand zu drängen, die für eine bildende Begleitung aller Menschen von Bedeutung sind.

Eine wichtige Unterkategorie und historisch viel ältere Variante nicht-diskriminierender sexueller Bildung ist die *feministische Sexualerziehung*. Sie stellt den Kampf der Frauen und Mädchen um Gleichberechtigung in den Fokus und kümmert sich in erster Linie um deren Belange. Wie viele andere zielgruppenspezifische Teilkonzepte von Sexualerziehung und sexueller Bildung war und ist eine solche Schwerpunktsetzung – oft in Verbindung mit frauenspezifischen Institutionen und Beratungsstellen – von Bedeutung. Eine zumindest zeitweilig und lokal notwendige Identitätspolitik und die entsprechend parteiliche Pädagogik soll hier nicht in Frage gestellt werden. Sie rechtfertigt sich vor allem angesichts besonderer Situationen der Diskriminierung. Bei längerfristiger Vereinseitigung dieser herausgehobenen Zielgruppenorientierung besteht jedoch die Gefahr geschlechtspolarer Festschreibungen und der Verdunkelung von Bedarfen aller anderen Geschlechtsidentitäten.

Um genau das zu umgehen und sexuelle Selbstbestimmung tatsächlich ernst zunehmen und die dominante heteronormative Sexualkultur in Frage zu stellen, entstand auf der Basis von Queertheorie und Queerpolitik im anglo-amerikanischen Diskursraum eine Theorie der sexuellen Bildung. Insbesondere die Autor*innen Louisa Allen von der Universität Auckland, Neuseeland (2018), Adam J. Greteman von der School of the Art Institute, Chicago (2018), Kathleen Quinlivan von der Universität Glasgow, UK (2018) und Judith Halberstam von der Duke Universität Kalifornien (2011) entfalteten auf ihre je unterschiedliche Weise ein sehr facettenreiches Rahmenkonzept *Queerer sexueller Bildung*. Anders als in Deutschland sind hier queertheoretische Grundprinzipien schon sehr differenziert auf Sexuelle Bildung („sexuality education bzw. „sexual literacy“) bezogen und es ist durchaus zu erwarten, dass sich dieser Ansatz zu einem „traveling concept“ herauskristallisiert, das auch die deutschsprachige Sexuelle Bildung stark beeinflussen wird. In den genannten, teils empirisch orientierten, teils theoretisch angelegten Veröffentlichungen werden unterschiedliche Aspekte einer Queeren Bildungstheorie auf Sexualpädagogik und sexuelle Bildung bezogen. Sie reichen von einer Queertheorie des Scheiterns in Verbindung mit Affekt- und Emotionstheorien (Halberstam), über die Betonung affektiver Verstrickungen in sexuellen Bildungspraxis (Quinlivan), Verbindungen von Sexualpädagogik und Neuem Materialismus (Allen) bis zu einem sehr gesellschaftspolitisch ambitionierten Programm des „Queeren Gedeihens“ (Greteman). Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie ein alternatives wissenschaftliches Konzept von Sexualpädagogik mit empirischer Forschung und handlungstheoretischen Konsequenzen verbinden, gegen heteronormative Realitäten antreten und die pädagogischen wie politischen Voraussetzungen für sexuelle Vielfaltskarrieren benennen. Mit Sicherheit enthalten sie wesentliche Elemente der kritisch-reflexiven Sexualpädagogik und einer radikal prozessorientierten sexuellen Bildung mit realutopischen Visionen, die curriculare Zielperspektiven weitgehend meidet.

Abgesehen von diesem Queeren sexuellen Bildungskonzept, dessen Reichweite sich als „traveling concept“ aus dem anglo-amerikanischen Diskursraum nach Europa noch beweisen muss, stellen alle anderen bisher skizzierten Handlungskonzepte sexueller Bildung ein ganz spezifisches Thema, eine erzieherische Komponente oder Zielgruppe in den Vordergrund. Besondere Intentionen werden gegen vermeintlich dominante und als problematisch angesehene Tendenzen in der geltenden Sexualkultur oder aktuellen Sexualerziehung herausgestellt, und zu Orientierungsmarken der sexualerzieherischen oder bildnerischen Bemühungen erhoben. Das ist so falsch nicht, wenn die Diagnose stimmt und die Intentionen darauf ausgerichtet werden, tatsächlich vereinseitigende sexuelle Sozialisationseinflüsse in ihrer Wirkung zu mindern oder vernachlässigte Themen in der praktizierten sexuellen Bildung

hervorzuheben. Solche spezifischen Handlungskonzepte können zeit- und raumbedingt oder auch auf dem Hintergrund bestimmter weltanschaulicher Interessen oder Identitätspolitik ihre Berechtigung haben.

5.3 Auf dem Weg zu einer umfassenden Handlungstheorie sexueller Bildung

Grundsätzlich gehört zu einer liberalen und demokratischen Gesellschaft auch der Wettbewerb verschiedener Handlungstheorien. Zu unterscheiden sind dabei solche Konzepte, die auf anderen wissenschaftstheoretischen Grundlagen basieren als der emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Basis von Sexualpädagogik. Das kann angesichts des sowohl persönlich wie politisch umkämpften Gegenstandsbereichs ‚Sexualität‘ auch nicht ausbleiben (bspw. Etschenberg 2020). Doch auch innerhalb des breiten, hier skizzierten Gesellschafts- und Wissenschaftsverständnisses werden sich alternative Programme und spezifische Handlungstheorien entwickeln. Die Konzepte der nicht-diskriminierenden, feministischen, auch wertbezogenen oder ganzheitlichen sexuellen Bildung lassen sich dazurechnen. Selbstverständlich müssen sich solche konzeptionellen Zuspitzungen kritischen Anmerkungen und Einwänden stellen, wie es oben schon ansatzweise geschehen ist. Zu fragen ist immer nach ihrer zeitlichen und räumlichen, auch situationsspezifischen Nützlichkeit als Orientierungsstrategie für professionelles Handeln. Was geschieht, wenn der Zweck der Akzentuierung weitgehend erfüllt ist oder eine kritisch-reflexive Evaluation nichtintendierten Nebenfolgen aufzeigt? Eine Revision oder wenigstens Weiterentwicklung eines spezifischen Konzepts wäre angesagt und beides lässt sich auf dem Hintergrund der gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Rahmung wie auch einer allgemeinen Handlungstheorie der sexuellen Bildung umsetzen.

Genau diese braucht aber ein grundsätzlich breites und offenes Orientierungsraster langfristiger, differenzsensibler und prozessorientiert-zukunftsoffener sexuellen Bildung. Genau deshalb wurde gegen Ende der 1990er Jahre der Bildungsbegriff auch für den bewussten Umgang mit Sexualität eingeführt. Und zwar ein Bildungsbegriff, der – aus der Enge eines bildungsbürgerlichen Kulturkanons befreit – das Sich-selbst-bilden der Menschen betont und die Ausrichtung aller intendierten Bildungsbemühungen an der ihnen zugesprochenen Integrität und Fähigkeit zur Selbstbestimmung ernst nimmt. Die Sexualität des Menschen ist ein besonders bedeutsames und in sich spannungs-, oft auch konfliktreiches Lebensweisen- und Intimsystem mit vielen Detailthemen, auf das sich intendierte sexuelle Bildung mit einem ebenso komplexen Angebot freundlich begleitend einzustellen hat. Von daher bedeutet jede konzeptionelle Ausrichtung von Sexualerziehung oder sexueller Bildung an einer bestimmten Eigenschaft, Zielgruppe, Sexualkultur oder Situation eine – gut zu begründende – Verengung ihrer Perspektive und damit auch eine Vereinseitigung von Bildungszielen und Bildungsgehalten. Das schließt selbstverständlich nicht aus, in der zeitlich, institutionell und ressourcenbegrenzten Bildungsarbeit spezielle Konzepte zu entwickeln und Akzentuierungen vorzunehmen, um besondere Bedarfe zu bedienen oder bei spezifischen Entwicklungen gegenzusteuern. Aber immer dann ist es von Nutzen, auf eine komplexe Handlungstheorie sexueller Bildung zurückgreifen zu können, die sich nicht von vornherein einer spezifischen Ausrichtung verschreibt – ausgenommen dem Interesse an Mündigkeit und sexueller Selbstbestimmung.

Damit ist das hier skizzierte komplexe Konzept sexueller Bildung anschlussfähig an den internationalen Diskurs zur „Comprehensive Sex Education“ (CSE), die als „umfassende Sexuelle Bildung“ übersetzt werden kann (Plan international 2020, S. 7 sowie UNESCO, 2018):

- The United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) states that all young people have the right to complete and evidence-based information, to participation and protection. CSE must take the needs and rights of all children, adolescents, and young people seriously. It must ensure that they know their rights and that they are actively involved and empowered to make informed decisions.
- CSE is comprehensive. It covers sexual and reproductive health issues, including, but not limited to: sexual and reproductive anatomy and physiology; puberty and menstruation; reproduction, contraception, pregnancy and childbirth; and sexually transmitted infections (STIs), including HIV and AIDS. CSE covers the full range of topics that are important for all learners to know, including those that may be challenging in some social and cultural contexts. “Comprehensive” also refers to the breadth and depth of topics and to content that is consistently delivered to learners over time, throughout their education, rather than as a one-off lesson or intervention. It includes other life skills for health and wellbeing in relation to sexuality, human rights, a healthy and respectful family life and interpersonal relationships, personal and shared values, cultural and social norms, gender equality, non-discrimination, sexual behaviour, violence and gender-based violence (GBV), consent and bodily integrity, sexual abuse and harmful practices such as child, early and forced marriage and unions (CEFMU) and female genital mutilation/cutting (FGM/C) (UNESCO, 2018)
- CSE has a positive view of learners’ development including their sexuality. Instead of giving warnings and using scare tactics, CSE empowers learners to enjoy and take control over their sexuality and sexual life. It considers young people as autonomous sexual subjects with the right to experience desire, pleasure and happiness in their lives and to have control and agency over their bodies—whether they are sexually active or not. As a result, sex-positive approaches strive to achieve ideal experiences, rather than solely working to prevent negative experiences. To achieve this, CSE needs to be delivered in a safe and trustworthy environment, so that learners feel involved, listened to, comfortable, and without fear of being laughed at, especially when they take risks by sharing new, controversial ideas.
- CSE is gender-transformative: it seeks to foster equitable social norms and structures; advance individual gender-equitable behaviour; transform gender roles; create more gender-equitable relationships, and engage in policy and legislative change to support equitable social systems

Der kurze Ausschnitt zur inhaltlichen Füllung des Labels “Comprehensive Sex Education” ist dem Dokument der internationalen Kinderhilfswerks PLAN entnommen, das sich ausdrücklich auf das Arbeitskonzept der UNESCO von 2018 bezieht. Es wurde 2020 veröffentlicht, trägt den Titel „Putting the C in CSE: Standards for Content, Delivery and Environment of Comprehensive Sexuality“ und konzentriert sich damit auf die Erweiterung von Sexualaufklärung und –erziehung in die Richtung einer umfassenden sexuellen Bildung. Das Curriculum beruht implizit auf einer elaborierten Handlungstheorie, mit der auch die deutsche Diskussion um Sexualpädagogik – in Verbindung mit der herausfordernden, noch nicht genügend rezipierten queeren Bildungstheorie – befruchtet werden kann.

Literatur

Adorno, Theodor, W. (1963): Sexualtabus und Recht heute. In: Bauer, Fritz/Bürger-Prinz, H. /Giese, Hans/ Jäger, H. (Hrsg.): Sexualität und Verbrechen. Beiträge zur Strafrechtsreform. Frankfurt a.M.: Fischer Bücherei.

Allen, Louisa (2018): *Sexuality Education and New Materialism Queer Thing*. Queer Studies and Education. Palgrave Macmillan: New York.

Amendt, Günter/Schwarzer, Alice (1989): Wie frei macht Pädophilie? In: EMMA, April, S. 26-32).

Bauer, Thomas (2018): *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.

Birgmeier, Bernd (2014): *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse*. Wiesbaden: Springer.

Böhm, Maika/Herrath, Frank/Kopitzke, Elisa/Sielert, Uwe (2021): *Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter. Ein Praxishandbuch*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.

Boehm, Maika (2019): *Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik*. In: Briken, Peer (Hrsg.): *Perspektiven der Sexualforschung*. Gießen: Psychosozial.

Bourdieu, Pierre (1993): *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-374.

Carles, Pierre (2009): *Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Portrait*. DVD Filmedition, Frankfurt a.M.: suhrkamp.

Christmann, Bernd/Sielert, Uwe (2020): *Berufsethische Standards für sexualpädagogisch Tätige in der Gesellschaft für Sexualpädagogik*, in: *Zeitschrift für Sexualforschung* 2020; 33, S. 175–177.

Debius, Katharina (2016): *Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik*. In: Scherr u.a. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer. Online Sonderdruck S. 1-22.

Etschenberg, Karla (2019): *Sexualpädagogik – kritisch hinterfragt*. Berlin: Springer.

Fahrs, Breanne (2014): ‚Freedom to‘ and ‚freedom from‘: A new vision for sex-positive politics. In: *Sexualities* 2014, Vol. 17(3), SAGE Publications, 2455 Teller Road Thousand Oaks, CA 91320 S. 267–290.

Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar. (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Gamm, Hans-Jochjen/Koch, Friedrich (Hrsg.) (1977): *Bilanz der Sexualpädagogik*. Frankfurt a.M.: Campus.

Glück, Gerhard (1998): *Sexualpädagogische Konzepte*. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 9, Köln.

Greco, Sara A./Lange, Dirk (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Greteman, Adam J. (2018): Sexualities and Genders in Education. Towards Queer Thriving. New York: Palgrave macmillan

Gsp-ev.de (2017): *FAQs zur Sexualpädagogik*. Online unter <http://gsp-ev.de/faqs-zur-sexualpaedagogik-sexuellen-bildung/>. Zugriff am 18.02.2021.

Habermas, Jürgen (1968): *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Halberstam, Judith (2011): The Queer Art of Failure. Durham und London: Duke University Press.

Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Henningsen, Anja (2016): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Henningsen, A., 2019: Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung. In: Sozial Extra 43, H. 2: 117-121

Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen (2016): Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung.

Humboldt-Universität Berlin (2018): „Was heißt Emanzipation heute?“, Internationale Konferenz zusammen mit dem Center for Humanities & Social Change, der Technischen Universität Berlin und der Menschenrechtsorganisation medico international e.V. <https://www.theorieblog.de/index.php/2018/08/zwischen-nachruf-und-liebeserklarung-tagungsbericht-zu-emanzipation-berlin-25-27-mai-2018/> sowie <http://criticaltheoryinberlin.de/emanzipation/#documentation>. Letzter Zugriff: 10.02.2021.

Institut für Demokratieforschung der Universität Göttingen (2016): Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Herlmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen & pädophilen Emanzipation“. http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2016/12/Projektbericht_Kentler_Adressenliste_Online_G%C3%B6ttinger-Demokratieforschung2016-11.pdf. Letzter Zugriff am 97.02. 2021.

Kant, Immanuel (1783): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Hinske, Norbert (Hrsg.): Was ist Aufklärung ?, Darmstadt 1977, 452-465)

Kentler, Helmut (1965): Ablenken und fernhalten – Tendenzen der Aufklärungsliteratur. In: deutsche jugend, 9(1965), S. 397-407.

- Kentler, Helmut/Bittner, Günther/Scarbach, Horst u.a. (1967): Für eine Revision der Sexualpädagogik. München: Juventa.
- Kentler, Helmut (1970): Sexualerziehung. Reinbek: Rowohlt.
- Kentler, Helmut (1975): Eltern lernen Sexualerziehung. Reinbek: Rowohlt.
- Kerscher, Ignatz (1973): Emanzipatorische Sexualpädagogik und Strafrecht. Neuwied: Luchterhand.
- Klein, Alexandra/Tuide, Elisabeth (2017) (Hrsg.): Sexcualität und Soziale Arbeit. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kluge, Norber (Hrsg.): Sexualpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: ders.: Handbuch der Sexualpädagogik, Band 1, Düsseldorf: Schwann-Verlag, S. 19-46.
- Koch, Friedrich (2009): Sexualität und Erziehung zwischen Tabu, repressiver Entsublimierung und Emanzipation. In: Bernhard, Armin/Keim, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. 1968 und die neue Restauration. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 117-134
- Kosing, A (1967): Wissenschaftstheorie in der Sicht der marxistischen Philosophie, Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Band 15: Heft 7, S. 759-771.
- Koselleck, Reinhard (2010): Grenzverschiebungen der Emanzipation. Eine begriffsgeschichtliche Skizze, in: Koselleck, Reinhardt, Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt a.M., S. 182-202.
- Krüger, H. H./Helsper, W. (1995): Einführung in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuby, G. (2010): Sexualisierung der Kinder und Jugendlichen durch den Staat. In: Die missbrauchte Republik, S. 42-46.
- Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder »Why should anybody be afraid of red, yellow and blue« In: Benner, D.,
- Lenzen, D. & Otto, H.U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. In: Zeitschrift für Pädagogik: 29. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75–91.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen, in: Christof, Evelin/Rinolds, Erich (Hrsg.): Bildung und Emanzipation, Innsbruck: Studienverlag, S. 689-76.
- Miller, Tilly (2001): Systemtheorie und Soziale Arbeit: Entwurf einer Handlungstheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Mollenhauer, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipationb, München: Juventa.
- Moser, Heinz (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel.

Neutzling, Reiner (2017): Dokumentation der Kooperationsfachtagung BZgA und DGfPI e.V. vom 20. bis 21. Februar 2017 in Frankfurt, aHa-Texte, BZgA, Köln.

Plan International (2020) Putting the C in CSE: Standards for Content, Delivery and Environment of Comprehensive Sexuality Education, United Kingdom: Plan International. This publication is available online at: www.plan-international.org. First published 2020

Preis, Wolfgang (2009): Perspektiven einer Praxeologie Sozialer Arbeit. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Erik (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). VS Verlag: Wiesbaden. S.157-170.

Kathleen Quinlivan (2018): Exploring Contemporary Issues in Sexuality Education with Young People. Theories in Practice, London: Palgrave macmillan.

Reich, Wilhelm (1932): Die Sexualität im Kulturkampf. Neuauflage als Die sexuelle Revolution, Frankfurt am Main 1966: Europäische Verlagsanstalt.

Renold, Emma (2005): Girls, Boys and Junior Education. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school. New York: Routledge Falmer.

Retkowski, A. & Thole, W. (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, W. u.a.: Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 291-315.

Ribolits, Erich (2013): Das Ende der Emanzipation, in: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Emanzipation, Innsbruck: Studienverlag. S. 23-53.

Ruhloff, Jörg (2010): Emanzipation, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 279-287)

Scarbath, Horst (1967): Geschlechtererziehung. Motive, Aufgaben und Wege. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Schmid-Noerr (2014): Emanzipation des Subjekts – von sich selbst? Pädagogisches Handeln im Angesicht der Paradoxien der Moderne. In: Zeitschrift für kritische Theorie. 10. Jg, H. 18-19, Weimar: zu Klampen, S. 7-27.

Schmidt, R.B., Sielert, U. & Henningsen, A. (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. BeltzJuventa: Weinheim & Basel.

Sielert, Uwe (2005 und erweiterte Auflage 2015): Einführung in die Sexualpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz

Sielert, U. (2014): Sexualerziehung, sexuelle Bildung und Entwicklung von Sexualkultur als sozialpädagogische Herausforderung. In: Sozialmagazin, 39. Jg., Heft 1-2. Weinheim: Juventa

Sielert, U. (2013): Naiver Umgang mit Pädophilie, Deutsche Welle 2013:

<https://www.dw.com/de/sielert-naiver-umgang-mit-p%C3%A4dophilie/a-17156907>. Zugriff am 29.01.2019.

Sielert, Uwe (2020 a): Warum ich als Erziehungswissenschaftler Sexualpädagogik konzipiere. In: Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 473-498).

Sielert, Uwe (2020 b): Sexualpädagogik als Orientierungshilfe im Diversity-Trouble“, in: Feldmann, Doris, Keilhauer, Annette, Liebold, Renate (Hrsg.): Zuordnungen in Bewegung: Geschlecht und sexuelle Orientierung quer durch die Disziplinen. Erlangen: FAU University Press.

Sielert, Uwe/Kopitzke, Elisa/Henningsen, Anja, (2019): Dialogforum „Sexualpädagogik und Gewaltprävention“ vom 15.-16. März 2019 in Kiel. Dokumentation. Kiel

Staub-Bernasconi, Silvia (2004): Wissen und Können – Handlungstheorien und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Mühlum, Albert (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft – Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.: Lambertus-Verlag, S. 27-63.

UNESCO (2018). “Why comprehensive sexuality education is important”, online article, 15 February 2018. See: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf

Valtl, Karlheinz (2008): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim & München: Juventa. S. 125-140.

Voß, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2020): Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick. Gießen: Psychosozial-Verlag.

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