

Historische und systematische Kontroversen um eine Didaktik der Sexualpädagogik

In: Henningsen, A. / Tuiden, E. / Timmermanns S. (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers.
BELTZ/Juventa Weinheim 2016, S. 69-88

Entscheidungen über eine Didaktik der Sexualpädagogik hängen immer eng zusammen mit der Vorstellung und dem Verständnis von Sexualität, ihrer Bedeutung für den Menschen und insbesondere für Kinder und Jugendliche, die in der Regel als Ansprechpersonen sexualpädagogischer Didaktik gelten. Didaktische Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen einschließlich kritischer Fragen nach einem ‚zu früh, zu viel, zu schnell, zu verwirrend, zu aufdringlich?‘ standen also immer im Zusammenhang mit der inhaltlichen Füllung des „Sexualitätsdispositivs“ (Foucault 1983) in der jeweils tonangebenden gesellschaftlich-historischen Situation. Insofern behandelt der folgende Beitrag zunächst die Hauptkennzeichen sexualpädagogischer didaktischer Entscheidungen in der historischen Abfolge von Diskursstadien, die sich in ihren zentralen Aussagen und Wirkungen zwar zeitlich aufeinanderlagern, gelegentlich - vor allem in Roll-back-Phasen - aber auch anhaltend präsent sind..

In einem zweiten Teil werden didaktische Kernprinzipien aufgegriffen, die zwar einen Bezug zu einem meist zentralen Diskursstadium aufweisen, gleichzeitig aber von systematischer Bedeutung sind. Viele in der aktuellen Diskussion um die Sexualpädagogik ventilerten Themen und Argumente lassen sich dadurch sowohl historisch verorten als auch systematisch analysieren.

1. Zeitgeschichte sexualpädagogischer Didaktik¹

1.1 Didaktik im Repressionsdiskurs

Im dominanten *Repressionsdiskurs* vom 18. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war auch in didaktischer Hinsicht alles recht, was dem Ziel der Sexualunterdrückung diene: Verschweigen („darüber redet ‚man‘ nicht“), Ablenkung („Hände über die Bettdecke!“) Fehlinformationen („Rückenmarksschwund durch Selbstbefriedigung“), Beschämung („tierische Triebhaftigkeit“), Abwertung („sexuelle Verwahrlosung“) und Strafe („dann kommst du ins Heim!“) (vgl. Koch 2000). Weil Ziele und zu vermittelnde Inhalte vorgegeben waren, beschränkten sich die Vermittlungswege auf die Einwegkommunikation des Belehrens (Vorträge und Traktate) und weil schon das Benennen des Sexuellen unter Animationsverdacht stand, blieben die Botschaften knapp, ungenau und metaphorisch. Angst-Lust kennzeichnete nicht nur das Ergebnis beim Zögling, sondern auch Motivation und Haltung der Erziehenden. Anders lässt sich die „voyeuristische Lust“ beim „Auskundschaften des Onanisten“ (vgl. Koch 2000, S. 140ff) nicht erklären. Auch die Überschriften der aktuell immer wieder mal erscheinenden Zeitungsartikel gegen eine lustfreundliche Sexualerziehung („Wie kommt der Dildo in das Klassenzimmer?“²; „Gruppensex, anal, oral, Puff“³; „Oralsex für den Siebtklässler“⁴; „Von Dildos und Liebeskugeln“⁵) sind in verschiedener

¹ Die folgende Diskursgeschichte bezieht sich auf den Kontext Deutschland bzw. konkreter auf die BRD. Ausführlich ist die Paradigmengeschichte der Sexualpädagogik nachzulesen in: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft. Band 19 2012 2-4, S. 128-134.

² Fuldaer Zeitung vom 27.11.2014, S. 3.

³ Junge Freiheit Nr. 47/14, S. 3

⁴ Spiegel Online, Kolumne von Fleischauer

Hinsicht aufschlussreich: Diffuse Affekte aus Lust und Angst bei Schreibenden und Lesenden um „unschuldige“ (also un-sexuelle) Kinder dienen strategisch der öffentlichen Erregung über ein spezifisches sexualpädagogisches Methodenwerk einschließlich der zugrunde liegenden Konzeption. Damals wie heute arbeitet der sexualrepressive Diskurs konzeptionell und praktisch mit Angstlust und Desinformation, der Ablenkung und Konzentration auf die kulturelle und institutionelle ‚Überformung‘ der per se mit Gefahr assoziierten Sexualität. Didaktische Materialien bestanden in der Regel aus Aufklärungsschriften und Broschüren mit moralischen Geboten zur Enthaltsamkeit bis zur Ehe, Warnungen vor den Gefahren medialer Verführung, falschen Freunden und praktischen Tipps der Gegenwehr bei unsittlichen Gedanken und (triebhaften) Lustattacken des eigenen Körpers. Der Anmutungscharakter didaktischer Hilfsmittel war wenig einladend, durch Illustrationen eher abschreckend gestaltet, wenn auch durch die Dramatisierung des teuflisch-triebhaft Sexuellen die Phantasie der Leserschaft angeregt wurde. (vgl. Koch 2000, S. 28ff).

1.2 Didaktik im ‚Befreiungsdiskurs‘⁶

Ganz anders präsentierte sich die Didaktik im *Befreiungsdiskurs* der 1960er und 70er Jahre. Die Umwertung des Sexuellen von der Gefahr zum Emanzipationsimpuls setzte eine unbändige didaktische Phantasie frei. Günter Amendts „Das Sex-Buch“ (1979) bildete den Prototyp vieler Nachfolgematerialien bis zur aufwändig hergestellten Materialmappe „Betrifft: Sexualität“ (1977) für die sexualpädagogische Jugendarbeit. Moralinsaure Textstellen und unklar-metaphorische Bezeichnungen für sexuelle Aktivitäten aus der Repressionsphase wurden zur Karikatur einer verklemmten Vergangenheit, die Sprache orientierte sich an jugendlich-provokanten Begrifflichkeiten. Ungeschönte Nacktheit und Körperlichkeit und erotisch anregende Bilder illustrierten die Aufklärungsbücher, Filme und anderen pädagogischen Arbeitshilfen. Eine partizipative und politisierte Didaktik aktivierte persönliche Initiative, animierte zur sexuellen Selbst- und Fremderkundung wie auch politisch-provokativen Aktionen gegen sexualfeindliche Zwangsmoral und institutionelle Kontexte. Körperbesprechungen und Selbsterfahrung, normkritische Gruppendynamik und erlebnistherapeutische Übungen entwickelten sich in akademisch-subkulturellen Milieus und fanden ihre – meist verzerrt darstellende und mit Desinformationsstrategie angereicherte - Verbreitung in skandalisierenden bürgerlichen Presseorganen (Heider 2014). Wie auch immer: die provokante, Spaß und didaktische Phantasie freisetzende positive Würdigung des Sexuellen wirkte trotz ihres begrenzten Wirkungskreises auf viele Pädagog_innen und einen großen Teil der Jugendgeneration befreiend, auf die Mehrheit der Erwachsenen und vor allem pädagogische Institutionen jedoch beängstigend. Der Befreiungsdiskurs sah sich einem zum Teil aggressiv reagierenden politischen System (der Kohl-Ära) gegenüber, zum anderen einer erstarkenden Konsumindustrie, die den enttabuisierenden Aufbruch in eine warenförmige Richtung zu lenken verstand. Ihrer politischen Impulse enteignet, fanden viele Stilmittel der Vermittlung sexualfreundlicher Botschaften eine neue merkantile Verwendung.

⁵ HNA vom 30.06.2014

⁶ Der Begriff ‚Befreiungsdiskurs‘ wird hier in Anführungsstriche gesetzt, weil er mehr auf die konzeptionellen Ansprüche und Hoffnungen der 1968er Akteure zutrifft als die tatsächliche Umsetzung und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen. Das sexualmoralische Vakuum wurde in nicht unerheblichem Maß von der Sexualindustrie und ihrer Optimierungsmoral ausgefüllt.

Aus heutiger Perspektive sehen wir viele der didaktisch vorgelebten und vermittelten Botschaften und Praktiken sexueller Milieugestaltung aus einer kritisch-distanzierten Perspektive. Neben vielen kreativen Inhalten, didaktischer Phantasie und mutigen Aktionen muss auf den manchmal unreflektiert missionarischen Eifer wie auch die damals noch kaum hinterfragte Triebtheorie hingewiesen werden. Der Trieb wurde zwar zum Befreiungsimpuls umgedeutet und die eigene Biografie auf Unterdrückungsmechanismen hin reflektiert, eine gelassene Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen sexueller Emanzipation und den pädagogisch-didaktischen Implikationen blieb zunächst aus. Die von der „SexPol-Bewegung“ (Amendt 1978) ergriffenen meist studentischen Eltern und Erzieher*innen übertrugen ihre sexuellen Selbstversuche und Konflikte unreflektiert auf die Kinder. Als Reaktion auf die Tabuisierung und Repression der 1950er und 1960er Jahre sollte über alles geredet, Lustvolles ausprobiert und vormals Privates öffentlich gemacht werden (vgl. Sager 2008).

Es ist nachweisbar, dass die Enttabuisierung der Sexualität im Reden, Tun und Reflektieren seit den 68er Bewegungen ein wichtiger Beitrag zur sexuellen Befreiung und zur Förderung der individuellen sexuellen Selbstbestimmung war (Heider 2014). Gleichzeitig kann nicht verleugnet werden, dass für diese Zeit auch antiautoritär-naive Erziehungsvorstellungen und Methoden entstanden, mit denen manche Erwachsene sowohl sich selbst als auch Kinder und Jugendlichen überforderten. Viele Erziehende kamen ursprünglich aus konventionellen Familien mit rigiden Sexual- und Moralvorstellungen, so dass die ‚sexuelle Revolution‘ bei vielen von ihnen zu Orientierungs- und Identitätsproblemen führte. Die Folge waren emanzipativ verbrämte Allmachtsvorstellungen über die Wirkungen einer befreiten Sexualität und gelegentlich auch das Schwinden des Unrechtsbewusstseins bei Grenzverletzungen. „In der Jugendarbeit linksorientierter Jugendverbände wie den ‚Falken‘, dem ‚Bund demokratischer Jugend‘ (BDJ) (...), der ‚Schreiberjugend‘ und der nicht verbandlich organisierten ‚Jugendzentrumsbewegung‘ wurde auf Ferienfahrten, in Zeltlagern und in Jugendhäusern Koedukation mit der Anerkennung und Ermöglichung sexueller Beziehungen unter Gleichaltrigen praktiziert, wozu ‚Unterricht‘ in Empfängnisverhütung ebenso gehörte wie Gespräche der PädagogInnen mit Kindern und Jugendlichen über Sexualität im Allgemeinen und im Besonderen, also bezogen auf die jeweils individuelle konkrete Situation eines Mädchens oder Jungen, sofern es/er das Bedürfnis hatte, darüber mit einem ‚Betreuer‘ zu sprechen.“ (vgl. Kappeler 2011, S. 227f). Ähnliches wird über eine unqualifizierte Anwendung von Interaktionsübungen in Jugendgruppen der evangelischen Kirche berichtet, in denen Jugendliche zur Selbstoffenbarung ihrer auch sexuellen Bedürfnisse animiert, und anschließend in grenzüberschreitende Liebesabenteuer mit Jugendpfarrern verwickelt wurden (Untersuchungsbericht Ahrensburg 2014). Tatsache ist auch, dass pädosexuelle Männer und Frauen, die es unabhängig von den 1968er-Ideologien zur Sexualität immer gegeben hat, die didaktisch-methodischen Impulse einer personnahen Sexualpädagogik nutzten, um Kontakte zu Kindern und Jugendlichen einzugehen. Damit hatten sie jedoch letztlich wenig Erfolg. „Es waren gerade diese ‚bekennenden Pädophilen‘, die bei sich zur 68er-Bewegung zählenden jungen PädagogInnen das Bewusstsein entstehen ließen, dass es sich bei dieser angeblichen Liebe zwischen Erwachsenen und Kindern um sexuelle Gewalt gegen Kinder handelte und um die Ausnutzung von Abhängigkeit im Zeichen von Freiheit und Gleichheit“ (Kappeler, S. 228).

Die Vorstellung vor einer übermächtigen Triebfeder Sexualität, die entweder als Gefahr gilt und kulturell gebändigt werden muss oder auch ihre Deutung als Speerspitze der Emanzipation gegen kulturelle Herrschaftsinteressen führen immer

zu einer didaktischen Grundhaltung, die auf die Dogmatismen und Konflikte der Erziehenden fixiert bleibt. Didaktische Phantasie und Verantwortung braucht aber den möglichst ungetrübten Blick auf die Funktion „des Sexuellen“ angesichts gesellschaftlich existierender Sexualitäten und auf die Menschen in ihren je besonderen Lebenswelten, die sich mit Hilfe von Lern- und Erfahrungsangeboten möglichst selbstbestimmt (auch sexuell) bilden wollen. Vor allem braucht eine ganzheitliche, auch emotionale und interaktive Erlebnisweisen einschließende Didaktik professionell ausgebildete Pädagog*innen, die alters- und situationsgerecht wie auch machtsensibel arbeiten.

1.3 Didaktik im Aufklärungsdiskurs

Kultusministerkonferenz und Schulbürokratie versprachen sich Ende der 1970er Jahre zur Befriedung der sexualpolitisch aufgeladenen Atmosphäre diesen ungetrübten, gelassenen Blick auf Sexualität von der reinen Wissensvermittlung, die in der Praxis als biologisch-medizinische Informationsdidaktik umgesetzt wurde. Zudem entschied das Bundesverfassungsgericht (BVG 1977), schulische Sexualerziehung habe „sittlich zu wirken“ aber „ohne Wertung“ aufzutreten, denn die „eigentliche Sexualerziehung“ sei Aufgabe der Familie. Die Lehrkräfte lösten das Paradoxon, indem sie sich faktisch im Unterricht auf die Erläuterung von Körperfunktionen und Geburtsvorgängen beschränkten und alle darüber hinaus existierenden Themen zunächst ausklammerten. Den didaktischen Höhepunkt dieser Entwicklung bildete der von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) 1969 herausgegebene Sexualekunde-Atlas, der trotz seiner medizinischen Sterilität und manchmal sogar die Jugendlichen erschreckenden Abbildungen (von einer Geburt oder einem von Syphilis befallenen Penis) zum meist eingesetzten Aufklärungsbuch in Deutschlands Schulen wurde. Unterstützt und vorangetrieben wurde der didaktische Trend zur biologisch dominierten Sexual-Aufklärung im Kontext des bürgerlichen Sittenkodex von der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung (DGG, gegründet 1978), die sich sexualwissenschaftlich und –pädagogisch neutral und in Gegnerschaft zur emanzipativen Sexualpädagogik als ‚unideologisch‘ und Hüterin des *Aufklärungsdiskurses* präsentierte. Immerhin hatten Sexualekunde und Sexualeaufklärung Eingang gefunden in offizielle Verlautbarungen der Schuladministration und den Lehrkräften war immerhin möglich, den informativen Teil ihres sexuellen Wissensdurstes zu stillen.

Mit der Zeit wurde allerdings deutlich, dass sich mit dieser ‚didaktischen Kastration‘ auf die bloße Wissensvermittlung nur schwer arbeiten lässt, weil sexuelles Verhalten auch mit affektbeladenen Einstellungen und Bedürfnissen einhergeht. Den meisten Pädagoginnen und Pädagogen war klar, dass sie mit ihrer rein informativen Sexualekunde wesentliche Themen der jugendlichen Erlebniswelten nicht erreichten; und wer es in Eigeninitiative versuchte, wurde nicht selten belächelt oder unlauterer Absichten bezichtigt. Aufgrund dieser Unsicherheit degenerierte in den 1980er Jahren die schulische Sexualpädagogik vom einst ‚hippen‘ Emanzipationsthema zum Pflichtbaustein der Biologielehrkräfte und zum Hobbythema einzelner Fachlehrkräfte anderer Disziplinen mit didaktischen Alleingängen. In unterrichtspraktischer wie auch didaktischer Hinsicht herrschte eine langjährige Flaute und sexualpädagogische Ernüchterung bei den Lehrkräften deutscher Schulen.

1.4 Didaktik im Gefahrendiskurs

Die Situation änderte sich notgedrungen mit der explosionsartigen Entwicklung eines *Präventionsdiskurses* anlässlich diverser sexualitätsrelevanter Gefahren. Zunächst führten in der politischen und pädagogischen Öffentlichkeit Anfang der 1980er Jahre die zunehmenden Teenagerschwangerschaften zur wachsenden Aufmerksamkeit, die aufgrund der Liberalisierung von Jugendsexualität verständlich, durch bloße Informationsvermittlung als Sexuaufklärung und traditionelle Moral allerdings nicht zu verhindern waren. Ab Mitte der 1980er Jahre bewegte schlagartig das Wissen um die sexuell übertragbare HIV-Infektion und drohende AIDS-Erkrankung die Öffentlichkeit, die Politik aber auch die sexuelle Bildung. Zudem kam gegen Ende der 1980er Jahre die Skandalisierung des sexuellen Missbrauchs in den unmittelbaren Lebenswelten von Kindern hinzu und führte zu der Erkenntnis, dass die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine größere und vor allem didaktisch wirksamere Beachtung benötigt.

Die Entwicklung dieser genannten Problemthemen vollzog sich präventionspolitisch gemäß einer problemsoziologischen Analyse entlang bekannter Stadien (vgl. Schetsche 2008). Sie beginnt nach der Verleugnung des Problems mit der Projektion auf eingrenzbare „Störquellen“, führt nach ersten, noch ‚unausgegorenen‘ Erkenntnissen zu halbweisen Präventionsaussagen und erst nach eingehender Forschung zur professionellen Problembearbeitung und hinreichend wirksamen Präventionsstrategien. Die präventionspolitischen und sexualpädagogisch-didaktischen Konsequenzen dieser Entwicklung lassen sich im Schnelldurchlauf anhand der AIDS-Gefahr exemplarisch verdeutlichen: Nach der Phase der ‚Vogel-Strauß-Politik‘ wurde die Erkenntnis der Übertragung von HIV durch Körperflüssigkeiten von einflussreichen CSU-Politikern und katholischen Bischöfen zur moralischen Geißelung ausschweifender Sexualpraktiken, insbesondere jener von Homosexuellen benutzt. Sexuelle Vielfalt einzuschränken und gefährliche Personen auszugrenzen wurde zur dominanten Botschaft. Als deutlich wurde, dass potentiell alle Jugendlichen in ihrer Experimentierphase von Infektionen bedroht sein können, erstarkte die ‚Wahre-Liebe-wartet-Bewegung‘ und darüber hinaus die didaktische Intention, ein rundum geschütztes Sexualverhalten zu empfehlen: Möglichst kein Körperkontakt, jedenfalls nie mehr ohne Kondom!“. Glücklicherweise blieb es nicht lange bei diesen rückwärtsgewandten Vorschlägen, weil sich parallel zur medizinischen Forschung eine sozialwissenschaftlich fundierte Präventionsforschung entwickelte und sich auch die sexualpädagogische Didaktik professionalisierte.

1.5 Didaktik im Professionalisierungsdiskurs

Ein vor allem didaktisch fruchtbarer *Professionalisierungsdiskurs* begann Mitte der 1980er Jahre im Auftrag des liberalen Flügels der CDU-geführten Bundesregierung. Der Bundesfamilienminister Heiner Geißler veranlasste zunächst das „Einstampfen“ der didaktischen Materialmappe ‚Betrifft: Sexualität‘ und beauftragte zugleich das sozialpädagogische Forschungsinstitut der Universität Dortmund mit der Erarbeitung einer neuen sexualpädagogischen Arbeitshilfe für die Jugendarbeit. Die großzügig finanzierte und interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsgruppe bildete eine Diskursgruppe mit führenden Sexualwissenschaftler*innen und Sexualpädagog*innen sowie Vertreter*innen der großen Jugendverbände und entwickelte in einem vierjährigen Handlungsforschungsprozess neue didaktische Arbeitshilfen. Erfahrungen aus der Praxis wurden eingesammelt und ausgewertet, die Impulse der emanzipatorischen Sexualpädagogik in Bezug auf ihren

ideologischen ‚Überhang‘ kritisch beleuchtet und neue didaktische Impulse der humanistischen Pädagogik sowie des lebendigen Lernens aufgenommen. Sexualpädagogik wurde als erziehungswissenschaftliche Disziplin und Sexualerziehung als Anregungsraum für eine ganzheitliche, multi-sinnliche und kritisch-emanzipative sexuelle Selbstbildung konzipiert, in der Praxis erprobt und evaluiert. In über hundert Projektwochen, Ferienfreizeiten und Wochenendseminaren mit Kindern, Jugendlichen und Multiplikator*innen aus Jugendverbänden, Jugendzentren und Straßensozialarbeitsprojekten wurde eine breite Palette sexualpädagogischer Themen auf methodisch vielfältige Weise erprobt und je nach Zielgruppe ausdifferenziert. Grundlage war ein systemisches Didaktik-Verständnis unter Berücksichtigung institutioneller, personeller, situativer und zielgruppenspezifischer Gesichtspunkte. Alle Materialien wurden entsprechend kontextualisiert, kommentiert und mit den erforderlichen Anmerkungen zur Umsetzung versehen. Im Fokus dieser Anmerkungen standen Hinweise auf didaktische Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Klärung des methodischen Vorgehens im Team, Wahrung der Intimitätsbedürfnisse und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen. (Sielert/Herrath u.a. 1993, S. 13-27).

Schon im didaktischen Forschungsprozess ging ein Teil des Auftrag gebenden Ministeriums auf Distanz zu jenen methodischen Impulsen, die zum kritischen Hinterfragen tradierter Wertpositionen und die alleinige Ausrichtung auf heterosexuelles Eheleben anregten. Diese Fraktion verhinderte die Übernahme des Endprodukts in die offizielle, staatlich geförderte Sexualpädagogik der BZgA. Andere Teile des Ministeriums, voran die Erziehungswissenschaftlerin Rita Süßmuth als Ministerin, unterstützten den didaktischen Professionalisierungsschub der Sexualpädagogik und ermöglichten eine Nutzung der Arbeitshilfe durch die Forschungsgruppe und ihre Diskursgruppe in den Jugendverbänden. Die an dem Projekt beteiligten Pädagog*innen gründeten 1989 das Institut für Sexualpädagogik Dortmund und später die Gesellschaft für Sexualpädagogik, um den Innovationsimpuls der langjährigen Handlungsforschung breitenwirksam umzusetzen. Die vielen gründlich evaluierten Praxiserfahrungen betonten die Bedeutung einer besonderen sexualpädagogischen Professionalität, so dass viel Energie in die Aus- und Fortbildung von Sexualpädagog*innen gesteckt wurde, um geschlechts-, alters- und lebensweltsensible sexuelle Bildungsarbeit zu ermöglichen. Vor allem ging es und geht es immer noch darum, aus den Vereinseitigungen und Fehlern der 68er-Bewegung zu lernen und sexualpädagogisches Persönlichkeitslernen auf dem Hintergrund einer empirisch gesättigten Theorie und ausformulierten Professionsethik zu ermöglichen (Burchardt 1999)

Sexualpädagogische Didaktikforschung entwickelte sich zunächst an der Universität Kiel mit hochschuldidaktischem Schwerpunkt (Sielert/Valtl 2000) aber auch an einigen anderen Universitäten und Hochschulen für Sozialpädagogik (FH Frankfurt und FH Darmstadt) mit jeweils besonderen Akzenten. Die kritische Gender- und Queerforschung auf dekonstruktivistischer Basis wie auch die Diversity Education Forschung nahmen Einfluss auf die Theorieentwicklung und in der Folge auch auf die Didaktik der Sexualpädagogik. Unter dem Label „Sexualpädagogik der Vielfalt“ wurden didaktische Arbeitshilfen entwickelt, die dazu anregen, vielfältige Ungleichheiten zu reflektieren und das selbstverständliche Hineinwachsen in eine heteronormative Identität und Dominanzkultur in Frage zu stellen (Timmermanns/Tuider 2008). Stärker als in vielen anderen didaktischen Materialien zuvor fanden hier die Ergebnisse der Frauenforschung von den Anfängen der Patriarchatskritik über die Thematisierung sexualisierter Gewalt bis zur Dekonstruktion heteronormativen Wissens ihren Niederschlag. Sexualpädagogik war

damit im Professionalisierungsprozess auch in didaktischer Hinsicht zu einer Aspektdisziplin der Erziehungswissenschaft geworden, die sich auf ein weites Sexualitätsverständnis und in sich stimmigen Begriff sexueller Identität (Sex, Gender und Begehren) gründet.

2. Systematische Reflexion didaktischer Themen der Sexualpädagogik

Die kurze Zeitgeschichte sexualpädagogischer Didaktik in Deutschland seit der Mitte des letzten Jahrhunderts kann auch als eine noch unsystematische und von zufälligen gesellschaftlichen Faktoren abhängige Aufschichtung didaktischer und methodischer Erfahrungen gelesen werden. In diesem zweiten Kapitel werden nun mit diesen Diskursstadien verwobene didaktische Grundthemen und einzelne didaktische Prinzipien aufgegriffen und erziehungswissenschaftlich diskutiert. Die Reihenfolge ergibt sich aus der historischer Abfolge der einzelnen Diskursstadien, die jeweils unterschiedliche didaktische Akzente in den Vordergrund rückten.

2.1 Basis sexualpädagogischer Didaktik: Das Sexualitätsverständnis

Im historisch-klassischen und aktuellen Repressionsdiskurs sind die Fragen nach den Vermittlungszielen und –formen schnell beantwortet. Sexualität ist möglichst spät, reaktiv und vor allem einschränkend und sublimierend zu bearbeiten. Sie wird als trieb- und damit naturhafte Voraussetzung und notwendige Begleiterscheinung ehelicher Kinderzeugung verstanden. Ihr lustbetonter „Überhang“ ist eine eher funktionslose Störvariable, die bei allen jenen keine Rolle spielen und klein gehalten werden soll, die den Hauptzweck von Sexualität ohnehin nicht erfüllen können oder sollen: bei Kindern, jungen Heranwachsenden, älteren Menschen und allen jenen, die nicht in heterosexuellen Familien leben.

Wird Sexualität jedoch als Lebensenergie und Ressource definiert, die nicht einem gleichförmigen und vorherbestimmten Tribschicksal folgt, unterliegt sie grundsätzlich dem Paradigma von Begabung und Lernen, wie das für viele andere menschliche Vermögen gilt: Körperlichkeit allgemein, Intelligenz, Musikalität und Sprache. Alle Menschen sind sexuell begabt, mit einem ungerichteten Streben nach Zärtlichkeit, Erotik, Lust und Vereinigung ausgestattet. Schon die energetische Stärke und Besetzung dieses Strebens, erst Recht seine komplexitätssteigernden Prozesse der Kultivierung unterliegen einem eng mit einander verwobenen bio-psycho-sozialen Prozess der Sexualisierung und Selbstaneignung im Rahmen der jeweils vorgegebenen Kultur- und Machtmuster.

„(Früh)Sexualisierung“ ist ein Reizwort der Vertreter*innen eines aktuellen Repressionsdiskurses und meint in ihrem Denken die ungewollte Konfrontation vermeintlich ‚unschuldiger‘ (!) Kinder mit sexuellen Reizen, die gemäß eines auf Fortpflanzung enggeführten Sexualitätsverständnisses nur für das erwachsene Begehren von Bedeutung sein könnten und dürften. Dabei lehrt uns die Entwicklungspsychologie, die sich aktuell auch der Kindlichen Sexualität zuwendet, etwas anderes. Die ‚Anrufung‘ des von Anfang an sexuell empfänglichen Kindes schon durch die begehrende Mutter (Bayer/Quindeau 2014) sowie ein allgemein sinnlich-zärtliches Beziehungsmilieu nährt die vielen Sinnesorgane des Neugeborenen als ‚Fühler‘ zu sich selbst und zur Welt. Je reichhaltiger das sexuelle Skript mit positiven Körper-, Bedürfnis-, Beziehungs- und Geschlechtererfahrungen ausgestattet wird, umso individuell befriedigender und an eine komplexe Umwelt anpassungsfähiger wird die sich allmählich herausbildende sexuelle Identität des Kindes und Jugendlichen.

Das wachsende Ich des Kindes ist kein leeres Gefäß, in das sexuell relevante Inhalte mit allen möglichen Vermittlungsformen beliebig gefüllt und dann eben auch überfüllt werden kann. Wir wissen dagegen aus der Säuglings- und Kleinkindforschung, dass schon von Anfang an ein inneres Navigationsgerät aktiv ist, mit dem das Neugeborene Reize aus der Umwelt auswählt und andere liegen lässt, je nachdem, welche Schaltungen im Zentralnervensystem schon existent sind (Spiel 2010). Nur der „Beschuss“ des jungen Gehirns mit zu heftigen optischen, akustischen oder affektiven Reizen gegen die biopsychischen selbstreferentiellen Schutzfilter könnten Verwirrung stiften und Schaden anrichten. Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt beruhen auf solchen Einwirkungen Erwachsener. Die regulären sexuell relevanten Erfahrungen des Gehalten-Werdens, des Streichelns, Herzens, lustvollen Umsorgens, der Erlaubnis zur körperlichen Selbsterkundung gehören mit Sicherheit nicht zu diesen überfordernden Einflüssen. Kinder können und sollten von Anfang an vor Gewalt geschützt werden und vor sexueller Instrumentalisierung durch Erwachsene, nicht aber vor sinnlich-sexuellen Reizen. Die unheilvolle Allianz von Sexualität und Gewalt im Repressionsdiskurs erforderte die Bewahrung vor beiden Grunddimensionen des Menschseins. In einem Verständnis von Sexualität als Ressource ist das nicht mehr erforderlich und die sexuelle Lebensenergie kann sogar positiv gegen Gewalt genutzt werden. Die didaktische Devise lautet entsprechend nicht mehr ‚zu früh‘, und ‚zu viel‘, sondern eher ist vor einem ‚zu spät‘ und ‚zu wenig‘ zu reden, wenn das Ziel sexueller Bildung ein selbstbestimmtes und zärtlich-liebendes Verhältnis der Menschen zu sich selbst, zueinander und zur Welt sein soll. Hier könnte noch weiter ausgeführt werden, was ein ‚zu spät‘ bedeutet.

2.2 Wie sexuell darf eine sexualpädagogische Didaktik sein?

Das Wortspiel in der Überschrift ist zunächst unspezifisch, weil das Adjektiv „sexuell“ an Vieles denken lässt. Niemand käme auf die Idee zu Fragen: „Wie politisch darf politische Bildung“ oder „wie ästhetisch ästhetische Bildung sein?“ Mit dem Begriff „sexuell“ werden Erregung, Körperlichkeit, Nähe, Erotik sowie Genitalität verbunden und sofort steht Didaktik in einem ganz spezifischen Licht, wenn das Adjektiv des Sexuellen hinzukommt. Darf eine öffentlich verantwortete Bildungseinrichtung diese Assoziationen zur sexualpädagogischen Didaktik hinzunehmen und positiv besetzen, oder hat sie sich auf die distanzierte Aufklärung des Erwägens und Bedenkens sowie des Moralisiereins und Schützens sowie der grundsätzlichen Reflexion zu beschränken? Im Befreiungsdiskurs der 1960er und 1970er Jahre war die Antwort schnell gegeben, weil die jahrhundertelange Tradition der Sexualunterdrückung zum selbstverständlichen (christlich-bürgerlichen) Sozialisationsmodus gehörte. Ein unbefangenes Umgehen mit dem Sexuellen als gespürte Energie musste intentional positiv konnotiert werden, um als Emanzipationsimpuls gegen eine verregelte Kultur der autoritären Hörigkeit eingesetzt werden zu können. Die moralische Überhöhung sexueller Natürlichkeit führte jedoch zu der irrigen Annahme, eine gesellschaftlich un gelenkte sexuelle Selbstentfaltung mache normative Diskurse überflüssig zugunsten einer natürlichen Moral der Selbststeuerung, die keine Gewalt mehr kennt. Die „Verwesentlichung“ des sexuellen Trieb im Repressionsdiskurs wurde vom Essentialismus biopsychosozialer Selbststeuerung abgelöst und die Notwendigkeit der ethischen Reflexion und des moralisch bewussten Lebens geleugnet (vgl. Reich 1969).

Heute ist die Bewertung der Sexualität in unserer Gesellschaft durchmischt und reicht von einer konsumunterstützten Sexualeuphorie bei der Suche nach persönlichem Glück über den mehrheitlich realistischen Genuss sexuellen Wohls bis zur wertkonservativen Skepsis oder auch Verteufelung sexueller Erfahrungen.

Von neuen Zwängen ist die Rede, die sich nicht mehr gegen sexuellen Genuss wenden, sondern im Gegenteil zur ständigen Selbstoptimierung der persönlichen Lüste anstacheln (Sigusch 2011). Mit dem Hinweis auf eine solche konsumistische Lustoptimierung wird von wertkonservativer Seite gegen eine sexualfreundliche Didaktik der sexuellen Bildung polemisiert und die Rückkehr aller öffentlich verantworteten Aufklärung zur bloßen Informationsdidaktik empfohlen (Etschenberg 2014). In der politischen Bildung wäre diese Forderung vergleichbar mit der Rückkehr zur bloßen Institutionenkunde, um gegen politischen Aktivismus vorzugehen. Das geltende Indoktrinationsverbot jeder öffentlicher Erziehung und Bildung bezieht sich weder auf die positive Besetzung der Politik noch der Sexualität. Es ist aber sehr wohl gegen eine Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen durch eine ganz bestimmte inhaltliche Füllung politischer oder sexueller Identität gesetzt. Pädagog_innen dürfen also im Rahmen der verfassungsgemäß garantierten Persönlichkeitsrechte keine konkreten Werthaltungen, Einstellungen und sexuellen Verhaltensweisen als einzig richtig vorschreiben. Das auch für die Sexualität geltende Selbstbestimmungsgebot setzt also voraus, dass Heranwachsende in einem möglichst anregungsreichen Lernraum ihre sexuelle Identität bilden können, ohne dabei durch Personen oder auch unhinterfragte Traditionen fremdbestimmt zu werden. Dabei kann auch die Entscheidung gefällt werden, dass Sexualität im persönlichen Leben aufgrund vielfältiger biografischer Besonderheiten keine große Rolle spielt

Die inzwischen gesellschaftlich dominant legitimierte sexualfreundliche Erziehung hat sich bei der Wahl ihrer didaktischen Mittel auch nicht auf die reine kognitive Reflexion des sexuellen (Er)lebens zu beschränken. Sie darf in dem Sinne sexuell sein, dass sie je nach Alter, Lebenswelt und Lernbedürfnis sowie den zu vermittelnden Kompetenzen auch visuelle und auditive Materialien sowie Körper- und Interaktionsübungen einschließt. Nicht nur, weil multisinnliches Lernen in vertrauensvoller Umgebung nachweislich am Effektivsten ist. Auf diese Weise können in geschützten und transparenten pädagogischen Erfahrungsräumen positive Gegenerfahrungen zu unangenehmen audiovisuellen und taktilen Reizen gemacht werden, denen Menschen in ihren jeweiligen Milieus und sozialen Netzen normalerweise ungeschützt ausgesetzt sind. Ein Wechsel von sinnlichem (Er)leben und distanzierter Reflexion gehört selbstverständlich zu einer ganzheitlichen sexualpädagogischen Didaktik. Es gilt immer noch, was schon vor 15 Jahren in den Empfehlungen des Kieler Modellversuchs zur Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung formuliert wurde: „Sexualpädagogik muss angesichts der Tatsache wachsam bleiben, dass die sexuelle Identität zum Kern der Persönlichkeit gehört und vor Fremdbestimmung und Kolonisierung geschützt werden muss. Zunächst schützen die einzelnen Menschen sich meist selbst ganz gut; in bestimmten sensiblen Situationen besteht jedoch die Gefahr, dass sie die Verantwortung der Selbstkontrolle an außenstehende Personen abgeben, denen sie vertrauen oder die ihr Vertrauen erschlichen haben. PädagogInnen müssen damit auf allen Ebenen sensibel umgehen und wachsam bleiben:

- charismatische Indoktrination vermeiden,
- den Konflikt gegen sich selbst nicht ausschließen,
- Zeiten zur Selbstbesinnung auf eigene Zielsetzungen lassen,
- verschiedene Positionen ersthaft behandeln,
- zu langes Verweilen bei Selbsterfahrungsthemen vermeiden.“ (Sielert / Valtl 2000, S. 113)

2.3 Zur Wissenschaftsorientierung in der sexualpädagogischen Didaktik

Wissenschaftsorientierung galt nach der langen Zeit normativ dominierter Sexualerziehung als Fortschritt in eine weniger ideologische und mehr realitätsbezogene Richtung, die nicht mehr allein von der Theologie als Leitwissenschaft bestimmt wurde. Nach den politisch aufgeladenen Auseinandersetzungen zwischen wertkonservativen und emanzipativen Konzepten zur Zeit der so genannten sexuellen Revolution rettete sich die Bildungsbürokratie bei der Entfaltung schulischer Sexualkunde in die biologisch-medizinische Fachwissenschaft, um Schüler*innen sexuell aufzuklären und dabei sexualpolitisch vermeintlich neutral zu bleiben. Sexualkunde wurde zwar schon in den ersten Richtlinien der Kultusministerkonferenz zur fächerübergreifenden Aufgabe mehrerer Schulfächer, blieb aber dennoch lange Zeit eine Domäne der Biologie. Wissenschaftsorientierung einer sexualpädagogischen Didaktik ist also in Reichweite und wissenschaftstheoretischem Grundverständnis immer auf die Definition der Funktionen von Sexualität und den Stand sexualwissenschaftlicher Forschung bezogen. Seit den gesellschaftswissenschaftlichen Diskursen der 1970er Jahre kam ein Interesse an soziologischen, politischen und psychologischen Erkenntnissen zur Sexualität hinzu. Eine potentiell mögliche Orientierung an der interdisziplinären Sexualwissenschaft blieb aber in Deutschland lange Zeit aus. Die kritische Sexualforschung, wie sie an den Universitäten Frankfurt und Hamburg betrieben wurde, löste mit ihren empirischen und theoretischen Beiträgen das Interdisziplinaritätsparadigma zwar weitgehend ein, verhielt sich aber gegenüber allem Pädagogischen und erst Recht gegenüber einer Schuldidaktik extrem kritisch und eher abwehrend (Müller 1983). Als der Präventionsdiskurs und die Anerkennungskämpfe von bisher kaum berücksichtigten sexuellen Minderheiten die Bedeutung von Sexualerziehung wieder hervorhob und eine stärkere Berücksichtigung wissenschaftlicher Fachgrundlagen angemahnt wurde, war die Sexualwissenschaft bereits vielerorts abgebaut worden. Die sexualpädagogische Didaktik musste sich mühsam in den Einzelwissenschaften die notwendigen Grundlagen zusammensuchen. Von Vorteil war jedoch, dass auf diese Weise auch neue sozial- und kulturwissenschaftliche Wissensbestände aufgegriffen wurden, die z.B. durch die feministisch motivierte Gender- und Ungleichheitsforschung ins Gespräch kamen. Je mehr sich ein breiter Sexualitätsbegriff auf dem Hintergrund eines ebenso komplexen sexuellen Identitätsverständnisses durchsetzte, umso vielfältiger wurden die wissenschaftlichen Bezüge, die heute von einer sexualpädagogischen Didaktik zu berücksichtigen sind und in einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“ zusammenkommen.

2.4 Didaktik der Sexualpädagogik im Kontext einer kritischen Präventionstheorie

Ob Didaktik der Sexualpädagogik überhaupt mit einem Präventionsinteresse zusammenpasst, wird gegenwärtig noch kontrovers diskutiert. Obwohl Sexualpädagogik ohne Präventionsversprechen vermutlich kaum den Weg in öffentliche Bildungsinstitutionen gefunden hätte, wird mit dem Konzept der sexuellen Bildung gegenwärtig das Überhandnehmen von Präventionsabsichten kritisch betrachtet.⁷ Gravierende Argumente sprechen für eine stärkere Trennung von anlassbezogener Prävention und zweckfreier sexueller Bildung, wenn die Gefahren

⁷ Konzeptionelle, institutionelle und materielle Konkurrenzen der jeweiligen Fachstellen für Gewaltprävention auf der einen und Sexualpädagogik auf der anderen Seite sollen hier außer Acht gelassen werden, da es sich dabei in erster Linie um vorübergehende und potentiell lösbare Konflikte handelt.

und ungewollten Nebeneffekte von Prävention in den Fokus genommen werden. Die Konzentration auf Risiken, Gefahren und Probleme, die in Verbindung mit Sexualität existieren können, verstellen leicht die positiven und lustvollen Seiten sexueller Bildung und lassen Sexualerziehung unschwellig zur Sexualprävention werden. Insbesondere Grundschüler*innen, die zuvor noch keine Sexualerziehung hatten, werden sexuellem Erleben nach gewaltpräventiven Projekten kritischer gegenüber stehen als ohne den erfahrenen Problemeinstieg. Sicherheit, Gesundheit und Bewusstheit werden im Präventionsparadigma leicht ausgespielt gegen Freiheit, Abenteuer und Regression und ohne letztere sind sexuell befriedigende Erfahrungen kaum zu haben. Vermeiden von Risiko und ängstliches Stehenbleiben vor allen vermeintlichen Grenzen verhindert Neues und behindert zugleich moralische Bewusstseinsentwicklung, weil die sich nur in Auseinandersetzung mit Grenzgängen und ihren Folgen optimieren kann. Schon Kinder und Jugendliche müssen die immer auch subjektiven Grenzen der sexuellen Interaktion durch Erfahrungslernen, wechselseitig wachsamem Kontakt und offene Feedbackprozesse justieren lernen. Lernen bedeutet immer Erweiterung des bisher Erfahrenen. Auch das gehört zur Didaktik und Methodik der Sexualpädagogik und zeigt aufs Deutlichste, dass Informationen, Gebote und Verbote allein nicht wirksam sind. Zugleich werden Sexualpädagog*innen dazu verpflichtet, ihre methodischen Angebote mit gleicher Feedbacksensibilität und Transparenz zu versehen. Dann kann nämlich exemplarisch erfahren werden, welche Grenzerweiterungen zur Stärkung des eigenen Bewusstseins und der eigenen Selbstwirksamkeit beitragen und wo möglicherweise die Grenzen zur Beschämung liegen.

Doch allein durch positives sexuelles Erleben können basale Sehnsüchte befriedigt werden, die das unbewusste Eingehen von Risiken und Gefahren, auch Schädigungen der eigenen Person und anderer Menschen einschränken. „Mit Liebe gegen Gewalt arbeiten“ klingt pathetisch, bringt aber gelegentliche Erfahrungen auf den Punkt, die in gelungener sexueller Praxis gemacht werden. Glücksgefühle und Transzendenzerlebnisse können für Alltagsroutine entschädigen und unproduktive Langeweile in den Hintergrund drängen. Verliebtsein macht dünnhäutiger gegenüber Diskriminierung und Gewalt und animiert gelegentlich zum Einsatz für mehr Gerechtigkeit. Geschärfte Sinne und positive Sinneserfahrungen immunisieren gegen Sinnlosigkeit und die Tendenz, gewaltsam aus diesem Gefühl auszubrechen. Gestreichelt und geherzt zu werden ermöglicht los zu lassen, Kontrolle aufzugeben und macht hingabefähig. Gespürte körperliche und seelische Lust schenkt Energie und Lebensmut (Fromm 1979; Bierhoff 2013; Pfaff 2004; Sölle 1985). Insofern wirkt Sexualerziehung an sich schon gewaltpräventiv.

Das alles kann verstärkt werden, wenn empirisch gesättigte Gelingensbedingungen der Prävention auch in der Sexualpädagogik beachtet werden (Robert Koch Institut 2012):

- Mit sexueller Bildung früh beginnen, im Kleinkindalter sind zentrale Körpererfahrungen und Gefühlsbildung, Bindungssicherheit zu Erwachsenen aber auch unter Kindern Ich-stärkend und Mut-machend.
- Keine punktuellen Aufklärungsaktionen, sondern ein kontinuierliches Spiralcurriculum, altersangemessen und fächerübergreifend verstetigt wichtige Resilienzerfahrungen.
- Sexuelle Bildung braucht zielgruppenspezifische Angebote, lebenswelt- und lebensgefühlorientiert. Nicht jedes Thema und nicht jede Methode passt für alle Gruppen und Situationen.

- Zu einer sexualfreundlichen Grundhaltung gehört durchaus das gezielte Informieren über Gefährdungen der sexuellen Selbstbestimmung und der sexuellen Gesundheit.
- Moralerziehung bedeutet im Kern immer die Bereitschaft, die eigene Position und Meinung auch gegen sozialen Druck und zu erwartende Gratifikationen durchzusetzen. Das gilt sowohl für die Alltagspraxis ebenso wie für sexualpädagogische Situationen.
- Was in gelingender Präventionspraxis die Verbindung von Verhaltens- und Verhältnisprävention ausmacht, meint in der sexuellen Bildung der Zusammenhang von sexualpädagogischer Beratung, Gruppenarbeit und Gestaltung von Sexualkultur in der pädagogischen Einrichtung sowie im umgreifenden Sozialraum.
- Netzerkennung im Team, mit dem Träger und anderen Akteur*innen im Sozialraum der pädagogischen Einrichtung z.B. mit heterogenen Elterngruppen ist mühsam meist aber gewinnbringend.

2.5 Wieviel Professionalität braucht sexualpädagogische Didaktik?

Menschen bilden sich selbst, auch sexuell. Kinder starten ihre Sexualbiographie in familiären Milieus mit ihren Eltern als sexualpädagogischen Laien, die oft jene Werte, Beziehungen und sexuellen Verhaltensmuster mal mehr mal weniger reflektiert weitergeben, die sie selbst in ihrer Kindheit erlebt haben. Die Kinder erweitern ihren sexuellen Bildungsradius in den Peers, Kindertagesstätten und Schulklassen. Ihr sexuelles Weltwissen wird genährt durch Medien, an denen sie schon frühzeitig teilhaben. Wieviel Fachlichkeit brauchen Heranwachsende im Laufe ihrer biographischen Erfahrungsspirale, die vom zufällig Erlebten und bewusst inszenierter Bildung, über positive oder negative Rückmeldung, Weiterkommen und Scheitern, Fragen bearbeiten und Probleme bewältigen?

Eine kleine gesellschaftliche Gruppe von meist streng religiösen und staatskritisch eingestellten Eltern versuchen, sexuelles Lernen mit ihren Kindern alleine zu bewältigen ohne störende Einmischung von außen. Es geht ihnen dabei um ein geschlossenes Wertegerüst, mit dem auftretende Gefährdungen der vermeintlich 'ungestörten' sexuellen Entwicklung eingedämmt werden sollen. Schon Erzieher*innen und Lehrkräfte werden als irritierende Konkurrent*innen angesehen, die sich in Liebes- und Intimitätsdingen zurückhalten sollen. Viele andere Eltern sind froh, wenn schon in Kindertagesstätte und Grundschule Sexualerziehung stattfindet und sich die Lehrkräfte dort mit sexuell relevanten Fragen ihrer Kinder auseinandersetzen. Die Lehrkräfte tun auch ihr Bestes, obwohl sie mehrheitlich zugeben müssen, dafür eigentlich nicht ausgebildet zu sein. Mit den klassischen Fragen zu Schwangerschaft, Geburt, Jungen und Mädchen, Verliebtsein und Liebe können die meisten Lehrer*innen noch umgehen. Schwieriger wird es schon beim Umgang mit vermeintlich abweichenden sexuellen Identitäten, sexualisierter Gewalt oder ungewöhnlichen Sexualpraktiken, von denen auch Kinder schon hören und neugierige Fragen stellen. Was ist zu tun, wenn ein Mädchen besonders auffällig mit erotischen Posen provoziert, wenn eine Clique auf dem Schulweg Erkundungsspiele umgesetzt und Eltern davon erfahren haben? Wie kann zur Toleranz gegenüber verschiedenen Familienformen motiviert werden, wenn die Elternschaft von einer homophoben Minderheit dominiert wird? Was ist zu tun, wenn ein Kind zu Hause offenkundig Pornos schaut und davon in seiner Clique berichtet? Wie kommen wir in einem diversen Kollegium zu einem gemeinsamen sexualpädagogischen Konzept?

Welche Möglichkeiten interkultureller sexueller Bildung können darin integriert werden und was bedeutet Inklusion bei sensiblen und intimen Themen? Brauchen die Jungen und Mädchen eigentlich klare Geschlechtsrollenvorgaben, um in ihrer Identität sicher zu werden oder kann von Anfang an Mut gemacht werden, mit mehreren Genderidentitäten zu experimentieren? Soll ich meiner lesbischen Kollegin raten, sich im Kollegium zu outen und wie antworte ich auf kritische Fragen der Kinder nach ihrer sexuellen Orientierung?

Die Lehrkräfte haben kontinuierliche Kontakte, oft tragfähige Beziehungen zu den Kindern, nehmen aufgrund der vielen Spezialfragen aber dennoch gern fachliche Unterstützung von außen durch Fachstellen für Sexualpädagogik oder gegen sexualisierte Gewalt in Anspruch. Sie wissen, dass der Umgang mit Themen und sozialen Situationen rund um Sexualität fachliche Sicherheit, rechtliches Basiswissen und pädagogischen Professionalität erfordern. Bedeutsame Dritte als erwachsene Kontaktpersonen können eher zielgruppengenaue und wohldosiert mit echten Fragen, provokanten Herausforderungen und der Heterogenität der Vorerfahrungen in einer Schulklasse umgehen. Sexualpädagog*innen kennen eine breite Palette didaktischer Materialien, unterhalten Kontakte zu Familienbildungsstätten, zur Jugendhilfe und Beratungsstellen für weitergehende Fragen von Kindern und Eltern. Es geht nicht darum, Sexualerziehung an außerschulische ‚Profis‘ abzugeben, wenn auch einige Schulen das gern so praktizieren. Es geht vielmehr darum, ein spezifisches professionelles Segment hinzuzuholen und das Spezialwissen und die oft auch entlastenden zusätzlichen Beziehungen in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Sexualerziehung ist nicht bei allen Lehrkräften ein beliebtes Thema, muss es auch nicht sein, wenn sie sich entsprechende professionelle Unterstützung holen.

Was in Deutschland noch völlig fehlt, ist eine solide empirische Didaktikforschung zur Sexualpädagogik. Fast jedes Schulfach wurde inzwischen durch aufwändige Pisa-Studien durchgetestet, die Didaktik optimiert und neue Lernwege etabliert. Kontroversen um vermittlungswissenschaftliche Aspekte sexueller Bildung finden noch auf sehr bescheidenem Niveau statt, weil bisher evaluierte Entscheidungsgrundlagen fehlen. So können die absonderlichsten Behauptungen von „besorgten Eltern“ medial verbreitet werden und Bildungspolitiker*innen verunsichern, weil die sonst schnell herbeizitierte Expertise fehlt. Ein seit sechs Jahren mit einer Gesamtauflage von 3000 Exemplaren verkaufter Materialband „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (Timmermanns/Tuider 2012) gilt plötzlich – so die mediale Darstellung – als „Standardwerk“, Unterrichtsbuch oder Schulbuch der Sexualpädagogik. Zweitklässler*innen werden angeblich (im Buch ist nirgendwo davon die Rede) ungefragt mit den Sexspielzeugen Erwachsener vertraut gemacht und von regulären heterosexuellen Familien sei im schulischen Unterricht keine Rede mehr. Grundschüler*innen würden, so die Verdrehungen in den Medien weiter, von genderwahnsinnigen Lehrkräften ihrer Geschlechtsidentität beraubt und Schüler*innen müssten in der Sexualkunde von ihren sexuellen Spielereien berichten. Durch Massageübungen würden sie regelrecht zu intimen Grenzüberschreitungen angehalten und für die Pädophilie vorbereitet. Das alles sei Alltag in deutschen Grundschulen (vgl. z.B. Junge Freiheit v. 14.11.2014). Viele dieser Behauptungen erledigen sich von selbst wegen der schnell durchschaubaren strategischen Stickmuster ihrer Erfinder*innen und einer für erregende Schlagzeilen bekannte rechts-konservative Sensationspresse. Doch es bleibt ein Forschungsbedarf zu ernsthaften Aspekten sexualpädagogischer Didaktik mit praktischer Relevanz, von denen hier nur einige exemplarisch zusammengestellt werden können:

- Was findet in deutschen Schulen an Sexualerziehung statt? Werden die curricularen Vorgaben eingehalten? Welche Inhalte werden in welcher Klassenstufe vermittelt? Wie werden die Eltern unterrichtet und einbezogen? Wie kompetent fühlen sich die Lehrkräfte?
- Welche Rahmenthemen sind in welchem Alter anzusprechen und wie kann die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen angesichts ihrer Vorerfahrungen berücksichtigt werden?
- Wie sieht das Verhältnis zwischen formeller, nonformaler und informeller sexueller Bildung in der Schule aus?
- Welches Genderkonzept wird in der schulischen Sexualerziehung umgesetzt?
- Welche Themen eignen sich für einen fächerübergreifenden Unterricht und lassen sich mit anderen, auch nicht-sexualpädagogischen Kompetenzfeldern verknüpfen?
- Wie kann die Vermittlung von Medien- und Methodenkompetenz mit sexualpädagogischen Inhalten verbunden werden?
- Wie kann in der Schule ein Mindestmaß an Pornografiekompetenz vermittelt werden, obwohl bei dem Thema die Wogen der Empörung in der Regel hochgehen?
- Welche Partizipationsmechanismen gewährleisten ein persönliches und Grenzen erweiterndes, dennoch Intimität schützendes Arbeiten?
- Was bedeutet selektive Authentizität im Umgang der Schüler*innen untereinander und gegenüber der Lehrkraft?
- Welche Sozialformen eignen sich (auch in Kombination miteinander) für welche Themen und welche situativen Bedingungen?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen schulischer Sexualerziehung und Schulklima?

Vielleicht haben die medialen Kampagnen der letzten Monate gegen eine lustfreundliche Sexualerziehung letztlich den positiven Sinn, dass Sexualpädagogik stärker im wissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen und als Thema empirischer Bildungsforschung verankert wird.

Literatur

- Amendt, Günter (1978): SexFront. Frankfurt a.M.: März-Verlag
- Amendt, Günter (1979): Das Sex-Buch. Dortmund: Weltkreis-Verlag. Später auch (1996): Reinbek: Rowohlt.
- Bayer, Lothar / Quindeau, Ilka (Hrsg.) (2014): Die unbewusste Botschaft der Verführung. Interdisziplinäre Studien zur Verführungstheorie Jean Laplanche. Gießen: Psychosoziale-Verlag. (1. Auflage: 2004)
- Bierhoff, Burkhard (2013): Kritisch-humanistische Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm. Freiburg i.Br.: Centaurus-Verlag
- Etschenberg, Karla (2014): „Das ist Sexualisierung“ - Interview in der Jungen Freiheit Nr. 47/14 vom 14. Nov. 2014, S. 3.
- Betrifft: Sexualität. (1977): Materialien zur Sexualerziehung im Medienverbund für Jugendliche, Eltern und Pädagogen. Hg. v. Figge, Peter A.W. u.a. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Bundesverfassungsgericht (1978) , Urteil vom 21.12.1977. Entscheidungen des BVerfG. 47. Band, Tübingen.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) 1969: Sexualkunde-Atlas. Biologische Informationen zur Sexualität des Menschen. Köln: BZgA.

Burchardt, Eva (1999): Identität und Studium der Sexualpädagogik. Theoretische Konzeptionierung und Exploration des Persönlichkeitslernens im Rahmen eines universitären Modellversuchs. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Rowohlt.

Fromm, Erich (1979): Die Kunst des Liebens. Weltperspektiven. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Heider, Ulrike (2014): Vögeln ist schön. Die Sexrevolte von 1968 und was von ihr bleibt. Berlin:Rotbuch.

Koch, Friedrich (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik. Frankfurt: Peter Lang.

Müller, Rudolf (1984): Wir Sexualpädagogen. In: Dannecker, Martin/Sigusch, Volkmar (Hrsg.): Sexualtheorie und Sexualpolitik. S. 101-107. Stuttgart: Enke.

Pfaff, Konrad (2004): Zärtlichkeit, Botschaft des Eros und postmoderne Realitäten. Ein realutopischer Entwurf. In: Timmermanns, Stefan / Tuiden, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hrsg.)(2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entfrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim: Juventa.

Reich, Wilhelm (1969): Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Robert Koch-Institut, Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit (Hrsg) (2012) Evaluation komplexer Interventionsprogramme in der Prävention: Lernende Systeme, lehrreiche Systeme? Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. RKI, Berlin

Sager, Christin (2008): Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz. S. 56-68.

Schetsche, Michael (2008): Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: VS-Verlag.

Untersuchungsbericht Ahrensburg: Schlussbericht der unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung von Missbrauchsfällen im Gebiet der ehemaligen Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, heute Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland:
http://kirchegegensexualisiertegewalt.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/baukasten/Baukasten_Kirche_gegen_sexualisierte_Gewalt/Dokumente/Untersuchungsbericht.pdf

Sielert, Uwe/Herrath, Frank u.a.(1993) (Hrsg.): Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Weinheim: Beltz.

Sielert, Uwe / Valtl, Karlheinz (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim: Beltz.

Sigusch, Volkmar (2011): Auf der Suche nach der sexuellen Freiheit. Frankfurt a.M.: Campus.

Sölle, Dorothee (1985): lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Spiel, Christiane; Reimann, Ralph; Schober, Barbara & Wagner, Petra. (Hrsg.). (2010): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe

Timmermanns, Stefan / Tuiden, Elisabeth u.a. (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.