

**Fachdebatte**

# Vom Repressions- zum Befreiungsdiskurs: Emanzipatorische Perspektiven in der Sexualpädagogik

*Uwe Sielert*

**Die heutigen Vorstellungen einer rechtebasierten sexuellen Bildung entwickelten sich auf der Grundlage langjähriger Diskussionen, wie die als repressiv kritisierte Geschlechtererziehung der 1960er Jahren reformiert und verändert werden müsste. Der Autor zeigt in diesem Beitrag auf, wie die emanzipatorische Perspektive in der Sexualpädagogik entstanden ist und warum sie als so wichtig erachtet wurde.**

Die historisch weitaus längste Strecke sexualpädagogischer Konzeptionierung diente der politischen und pädagogischen Ausübung sexualisierter Repression und Gewalt. Sie reicht von den sexualitätsfeindlichen Aufklärungsschriften der Philanthropen, die Friedrich Koch als sadomasochistisch-päderastische Animationslektüre bezeichnete (Koch 2000:149), über Theorien und Erziehungspraktiken zur Bekämpfung von Jugendmasturbation (Bloch 1998) bis zur kollektiven Missachtung sexueller Lust von Mädchen und Frauen (Denzler 1988, Flaake/King 1995) und den Repressionsmaßnahmen gegen sexuelles Verhalten von Kindern, alten Menschen, Menschen mit Behinderung und nicht-heterosexueller Orientierung

(Ussel 1977). Der Zwang zur Heteronormativität klingt zwar heute in den Ohren vieler Zeitgenossinnen und -genossen wie eine übertrieben feministische Kampfparole, kennzeichnet jedoch präzise eine Seite der aktuell herrschenden Sexualitätskultur, in der sexualpädagogisches Denken und erzieherische Praxis gegen alle vom Ideal der heterosexuellen Ehemoral abweichenden Identitäten sexualisierte Gewalt ausüben (Valverde 1989, Sielert 2001, 2016).

Die Wurzeln einer bewusst emanzipatorischen Perspektive auf die Sexualität der Menschen sind eingebettet in die Kultur- und Geistesgeschichte der Aufklärung, wenn auch Begriffe wie „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ einer längeren Begriffsgeschichte unterliegen. Weil schon der Begriff „Emanzipation“ und ganz besonders die „emanzipatorische Sexualpädagogik“ im Fadenkreuz neo-konservativer Bewegungen und ganz besonders religiös-dogmatischer Gruppen wie der „besorgten Eltern“ stehen, sollen ihre geistesgeschichtlichen Ursprünge zu Beginn genauer beleuchtet werden (vgl. Menhard 2016).

Ähnlich wie der aus dem althochdeutschen abgeleitete Begriff der

Mündigkeit, meinte „Emancipation“ einen Rechtsakt, mit dem die Freilassung des Sohnes aus der väterlichen oder auch eines versklavten Menschen aus der hausherrschlichen Gewalt vollzogen wurde (vgl. Maurer 2005: 373). Beide Begriffe erweiterten ihre Bedeutung im Kontext der geschichtsphilosophischen Epoche der Aufklärung von der rein juristischen Bedeutung mit dem Hintergrund der ökonomischen Unabhängigkeit zur geistigen Unabhängigkeit, die in einem längeren Prozess der Persönlichkeitsentwicklung erworben werden kann. Wegweisend war die Abhandlung Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (1784), in der er dazu auffordert, den „Schritt zur Mündigkeit“ zu tun und „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“. Kant sah den Königsweg dieser Selbstermächtigung als Mündigwerdung eher in einer „Reform der Denkungsart“, (Kant:10), Marx dagegen verwandte als Zielbegriff seiner gesellschaftspolitischen Strategie jenen der Emanzipation, der von den Vertreterinnen und Vertretern der Kritischen Theorie (Habermas (1971): „Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“) und der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer (1971): „Erziehung und

Emanzipation“) aufgegriffen wurde. Das Konzept war in der Tradition der Aufklärung mit der Hoffnung eines möglichen humanen Fortschritts verbunden, der Befreiung des Menschen aus inneren und äußerem Zwängen. Es war wissenschaftstheoretisch, politisch und pädagogisch mit komplexer Erklärungskraft ausgestattet und beflogelte unter dem Motto des damaligen Bundeskanzlers Willi Brandts „Mehr Demokratie wagen!“ eine ganze Generation von Akteuren der Bildungsreform (Greifenhagen 1973). 1976 veröffentlichte ich beispielsweise nach einem langen Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit der normativen, geisteswissenschaftlichen und empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft im Studium meine erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit mit dem Titel „Emanzipatorische Jugendarbeit“ und stieß in diesem Kontext selbstverständlich auch auf die desolate Situation der Sexualerziehung.

### **Emanzipatorische Sexualpädagogik: Kritik und Ausdifferenzierung**

Erziehungswissenschaftler wie Scarbath (1966), Kentler (1970), Kerscher (1973), Koch (1975), Gamm (1977) sahen im Emanzipationsparadigma die Möglichkeit, Sexualpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik aus der Bevormundung normativ-kirchlicher Vorgaben wie auch aus der Machtblindheit des geisteswissenschaftlich-bürgerlichen und empirisch-wertneutralen Paradigmas zu befreien und auf sozial- und subjektwissenschaftlich solide Füße zu stellen. Schon damals wurde der Befreiungsimpuls der „sexuellen Revolution“ relativiert: Zum einen von scheinaffirmativer, sich wertneutral verstehenden Seite wie zum Beispiel von Rudolph Maskus,

Karla Etschenberg und Norbert Kluge (1984), die alles als wissenschaftlich unzulässig bezeichneten, was über die rein informative Sexualaufklärung hinausging. Zum anderen betonten stärker soziopolitisch argumentierende Bewegungsakteurinnen und -akteure, dass es strukturelle Quellen der Gewalt gibt, die sexualpädagogisch nicht zum Versiegen gebracht werden können (zum Beispiel Thomas von Freyberg 1971). Die feministische Seite sah viele Quellen der Gewalt auch im ungleichen Zugang zur sexuellen Selbstbestimmung im Geschlechterverhältnis (zum Beispiel Petra Milhoffer 1991) und im Generationenverhältnis (Günter Amendt/Alice Schwarzer 1989), die in der ersten Phase des Befreiungsdiskurses der sexuellen Revolution nicht genügend beachtet wurden. Ihr Engagement führte letztlich zur umfassenden Skandalisierung der sexualisierten Gewalt gegen Frauen wie auch des sexuellen Missbrauchs von Kindern und anderen schutzbedürftigen Personengruppen.

Aus bildungsphilosophischer Richtung kamen Einwände gegen illusionäre pädagogische Allmachtfantasien über die Lehrbarkeit der Liebe und das fragwürdig voluntaristische Subjektverständnis der emanzipatorischen Pädagogik (Müller 1992). Vor dem Hintergrund der Stagnation der Bildungsreform, der Neoliberalisierung von Mündigkeit und weiteren subjektkritischen Impulsen durch die Auseinandersetzung mit Werken von Michael Foucault, Pierre Bourdieu und Judith Butler musste auch die Theorie der Sexualpädagogik weitergedacht und um Dimensionen vielfältiger Identitätskonstruktionen erweitert werden. In dem hier ange-

sprochenen Werk „Sexualpädagogik weiter denken“ (Timmermanns u.a. 2004) werden viele relativierende Einwände gegen die vielfach eindimensionale und fortschrittsorientierte Version emanzipatorischer Sexualpädagogik bis in die Mitte der 1990er Jahre hinein aufgegriffen und ausgearbeitet, ohne allerdings auf Impulse für eine „Vision vom Morgen“ (ebd.: 17), ein selbstbestimmteres und zumindest mitgestaltetes Sexualleben zu verzichten.

Beherigt wird seitdem auch in der Sexualpädagogik die These von Rieger-Ladich (der sich intensiv mit der pädagogischen Semantik von Mündigkeit und Emanzipation auseinandergesetzt hat) „daß sich das Streben des Menschen nach Mündigkeit unweigerlich in einem unentwirrbaren Geflecht von habituellen Prägungen, subjektivierenden Praktiken, feldspezifischen Zwängen und vorgängigen Diskurskonstellationen verfängt, das sich jedem Beschreibungsversuch, der auf die Figur des entweder/oder zurückgreift, unweigerlich entzieht“ (Rieger Ladich 2002:441). Entsprechend aspektreich sind auch die Konzepte und professionellen Qualifizierungsmaßnahmen z.B. des Instituts für Sexualpädagogik Dortmund (isp) wie auch von pro familia, des Merseburger Kompetenzzentrums für angewandte Sexualwissenschaft und anderer Hochschulen sowie die inzwischen breit angelegte sexualerzieherischer Praxis in zahlreichen Fachstellen und Verbänden. Die meisten, auch die in der Gesellschaft für Sexualpädagogik zusammengeschlossenen professionellen Akteure wollen weiterhin in der Tradition der Aufklärung mit ihrer Arbeit das Selbstdenken und Selbtfühlen der

Menschen anregen und damit ihre (auch sexuellen) Handlungsoptionen erweitern – wohlwissend, dass sie sich damit auf widersprüchlichem und nie herrschaftsfreien Terrain bewegen. Entsprechend facettenreich sind die Akzente, die zur sexuellen Bildung je nach Zielgruppe und Lebenswelt in den Vordergrund gestellt werden. Es handelt sich dann um neo-emancipative, menschenrechtsbasierte, diversitätsbewusste, nicht-diskriminierende, gewaltpräventive, geschlechtersensible, antirassistische, inklusive oder auch grenzwahrende Sexualerziehung. Das alles regt die Auseinandersetzung an, macht auf blinde Flecken der eigenen Position aufmerksam, dient manchmal auch nur der Identitätsarbeit zur Betonung des konzeptionellen Eigensinns. Neben diesem Konzeptdiskurs steht ebenso die Frage, ob die Basisdisziplin sexueller Bildung die angewandte Sexualwissenschaft sein soll oder die Erziehungswissenschaft. Die Merseburger Sexualwissenschaftler/-innen beweisen die Fruchtbarkeit ihres interdisziplinären Ansatzes als Grundlage für die Implementation sexueller Vielfalt. Vieles spricht meines Erachtens für eine Sexualpädagogik, die sich in einer interdisziplinär orientierten Erziehungswissenschaft beheimatet. Immerhin braucht sie eine Bildungstheorie und es geht zentral um vermittelungswissenschaftliche, curricular-didaktische Vorgänge.

#### **Eine metatheoretische Erweiterung: Kritisch-reflexive Sexualpädagogik**

Auf der Suche nach einem aktuellen Metabegriff für die erziehungswissenschaftliche Betrachtung sexualpädagogischer Konzepte und sexualerzieherischer Praxis habe ich in der neuen Auflage der „Einführung in die Sexu-

alpädagogik“ in Anlehnung an Lenzen (1992), Krüger (1997), Friebertshäuser und Rieger-Ladich (2006) das Konzept der „kritisch-reflexiven Sexualpädagogik“ vorgeschlagen. Der Begriff „kritisch“ hebt das Bewahrenswerte der „kritischen Erziehungswissenschaft“ mit ihrem ‚emanzipatorischen Erkenntnisinteresse‘ hervor, die ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen ideologiekritisch bedenkt, ihre Aussagen aber ebenso empirisch ‚sättigt‘, sich also gleichzeitig kritisch gegenüber theoretischer Mythenbildung verhält. Der Zusatz ‚reflexiv‘ soll den selbstreflexiven Impetus hervorheben, ohne den wissenschaftliches Tun heute nicht mehr auskommen kann. Es geht vor allem um die Notwendigkeit, auch das eigene Erziehungshandeln auf ungewollte Nebenfolgen zu untersuchen (Lenzen 1992:76). Für eine kritisch-reflexive Sexualpädagogik, deren Gegenstandsbereich offensichtlich diversen Ideologisierungen aus den verschiedensten Richtungen unterliegt, bedeutet das, sich erstens vor der impliziten oder expliziten Einflussnahme gesellschaftlicher und kulturell-religiöser Interessen zu schützen, zweitens das „akademisch Unbewusste“ bei sich selbst aufzuklären und „die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst zu richten“ (Bourdieu 1993, S. 372) und sich drittens in der sexualpädagogischen Praxis zu bemühen, die ungewollten Nebenfolgen eines vielleicht gut gemeinten Erziehungshandelns kritisch zu bedenken (Sielert 2015).

#### **Auseinandersetzung mit emanzipationsfeindlichen Gegenbewegungen**

Mit den zentralen Fragen der kritisch-reflexiven Metatheorie besteht auch die Chance, sich mit dem rechtskonservativen Gegenwind auseinander

zu setzen, der sich am lautesten und aggressivsten in politisch- und pädagogisch-identitären und fundamental-religiösen Gruppierungen äußert. Die Meinungsführerinnen und Meinungsführer und Gruppierungen sollen mit ihren jeweiligen – im Übrigen sehr heterogenen Programmen und Netzwerken – hier nicht im Einzelnen dargestellt werden (siehe dazu auch Timmermanns in pro familia magazin Nr.3/2016, S. 10-13.)

Eine wissenschaftsbasierte Sexualpädagogik muss die implizite und explizite Einflussnahme kultur-religiöser und gesellschaftlicher Interessen aufdecken, die gerade in der Sphäre des Sexuellen besonders einflussreich agieren. Das gilt schon für die kritische Analyse der oben genannten Konzepte der Sexualerziehung, die sich noch im Rahmen einer emanzipativen Grundausrichtung bewegen. Einige von ihnen vermeiden bewusst den Begriff „Emanzipation“, weil er von den „besorgten Eltern“ und ihren Chefideologinnen und -ideologen mit „Pädophilie“, „Genderwahn“ und „Verschwulung der Gesellschaft“ zusammen gedacht wird (Kuby 2014). Sie übernehmen damit aus strategischen Gründen die geistesgeschichtliche Ahnungslosigkeit oder bewussten Rundumschläge der autoritär-restaurativen Bewegung. Deren Programme werden zurzeit von verschiedenen Seiten ideologiekritisch durchleuchtet. Der Wissenschaftliche Beirat des isp hat zum Beispiel in einer Stellungnahme die politischen Implikationen und Strategien dieser Gegenbewegung zusammenfassend auf den Punkt gebracht (<https://www.isp-dortmund.de/download/fachtext.html>). Mit Hilfe erziehungs- und sexualwissenschaftlichen Per-

spektiven können die Gegnerschaft der offenen Gesellschaft und einer selbstbestimmten Sexualität sowie ängstliche Mitläufer/-innen und strategische Trittbrettfahrer/-innen sich selbst erkennen. Manchmal reichen Faktenchecks und klassisch-hermeneutische Interpretationen, um bloße Behauptungen, Katastrophensemantik und Entkontextualisierungen aufzudecken. Um langfristige Folgen von Gefahrendiskursen, Sicherheitsmanie und Präventionswahn zu erkennen, bedarf es im Vorfeld dekonstruktivistisch-machttheoretischer Analysen (Sielert 2016), nach bereits implementierten pädagogischen Programmen, politischer Entscheidungen und Gesetzen müssen Gesetzesfolgenabschätzung durch Evaluation eingefordert werden.

Das „akademisch-Unbewusste“ (Bourdieu) bei sich selbst aufklären meint, den eigenen Beitrag zum Wissenschaftsdiskurs selbtkritisch zu beleuchten. Dazu gehört für die sich weiterhin emanzipatorisch verstehende Sexualpädagogik, sich ihrer historischen blinden Flecken bewusst zu werden, wie pro familia das z.B. mit diesem Heftthema praktiziert. Im Eifer des Befreiungsdiskurses und der breiten Entlarvung sexueller Repression während und nach der „sexuellen Revolution“ wurde Sexualerziehung von manchen Theoretikern und Bewegungsaktivistinnen und -aktivisten zur einzig wahren politischen Befreiung und Gewaltprävention hochstilisiert. Auch Pädosexuelle definierten sich als Opfer sexualisierter Gewalt, weil man ihnen das Ausleben ihrer sexuellen Präferenz nicht zugestand. Die sexualwissenschaftliche Diskussion in dieser Zeit zur Pädophilie war ein Abbild dieses Ringens um

Emanzipationsansprüche einerseits und berechtigte Schutzgrenzen im Umgang mit Kindern (zur Entwicklung von mehr Selbstbestimmung) andererseits. Sie führte in der Praxis zunächst zu unklaren Grenzsetzungen und manchen problematischen Experimenten, die aus heutiger Perspektive als verantwortungslos angesehen werden. Dazu gehört zum Beispiel die Initiative Helmut Kentlers in Kooperation mit dem Berliner Senat schwierige Jugendliche, die auf der Straße lebten und mit Prostitution ihr Geld verdienten, bei pädophilen Männern unterzubringen, von denen seiner Ansicht nach keine Gefahr für die sexuelle Selbstbestimmung der Jungen ausging. Dass damit ein pädagogisches Machtgefälle missachtet wurde, haben schon damals Günter Amendt und Alice Schwarzer kritisch dagege gehalten (Amendt, Gunter / Schwarzer, Alice (1989). Gleichzeitig wurde durch diese Diskussion erstmals Pädophilie als ein Jahrzehntelang tabuisiertes und mit Mythen umwobenes Phänomen öffentlich und konnte zunehmend wissenschaftlich beschrieben und präventiv bearbeitet werden.

Zu diesem akademisch-Unbewussten gehört auch das Bedenken von Inklusions- und Exklusionsprozessen im Wissenschaftsbetrieb selbst, vor allem aber im Verhältnis zwischen neuen Denkmustern, Wissenschaftssprachen und Forschungsbefunden einerseits und der davon zunächst ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen andererseits. Es geht darum, die in einem Leitartikel der ZEIT (Nr. 33 / 2016) beklagte Arroganz der linksliberalen Bildungseliten gegenüber den im Volk soziokulturell Andersdenkenden, die Tendenz zur

kulturpolitischen Klassengesellschaft auch im Bereich der Sexual- und Gendertheorie zu thematisieren. Gerade im Bildungssektor hat die Versozialwissenschaftlichung der Alltagskultur zu einem akademischen Eigenleben geführt, das vielen Menschen nicht mehr vermittelbar ist. Gerade Pädagoginnen und Pädagogen müssen als Teil eines demokratischen Diskurses im Gespräch bleiben mit jenen, die nicht so viel Energie und Zeit haben, sich mit dem zu beschäftigen, was außerhalb der eigenen Lebenswelt – aber sie doch betreffend – geforscht und gedacht wird.

Nicht zuletzt ist die Aufgabe kritisch-reflexiver Sexualpädagogik, Nebenfolgen akademischer und erzieherischen Praxis implementationsbegleitend aufzuklären. Ganz besonders pädagogische Professionalität weiß um die vielen Paradoxien des erzieherischen Tuns, die sowohl theoretisch benannt als auch in der erzieherischen Praxis angesichts konkreter Rahmenbedingungen und Situationen ausbalanciert werden müssen. Die zentralste Paradoxie besteht in der Schwierigkeit und zugleich Notwendigkeit, persönliche Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen – also Autonomie und Selbstsinn – durch pädagogische Beziehungsangebote und bewusst gestaltete Bildungsräume – also durch die Einwirkung von außen – zu erweitern. Jede aufklärende Information, jedes initiierte Gespräch, jeder Bildungsgegenstand (auch im wörtlichen Sinn) und jede Einladung zu einer sinnlichen Erfahrung muss daraufhin bedacht werden, ob in der Folge Autonomie oder Abhängigkeit wachsen kann. Das Angebot, über sexuelle Erfahrungen – welcher Art auch immer – reden

zu dürfen, kann befreiend und lernförderlich oder auch grenzverletzend, bedrängend wirken. Ähnliches gilt für andere Antinomien oder Paradoxien des Erziehungs- und Bildungsvorgangs. Wie viel sexuelle Vielfalt muss im Bildungsprozess aufscheinen und Anerkennung erfahren, damit Individuelle sexuelle Identität ein Gegeüber findet, an dem es wachsen kann? Wie viel Stabilität, Kohärenz und Sicherheit brauchen Menschen, um in einer komplexen Welt noch mit-sich-identisch-sein zu können? Wie viel Erlaubnis zum Wagnis, Experiment und wechselnden sexuellen Erfahrungen brauchen Jugendliche, um ihre sexuelle Identität und befridigende Beziehungen zu leben und wie viel Ermutigung zur Begrenzung, Beziehungsstabilität und Abwehr potentieller Erlebnismöglichkeiten tut ihnen gut. Die jeweilige Dosierung und Intervention sowie notwendige Gegensteuerung ist immer abhängig von konkreten Situationen und persönlichen Intentionen sich selbst-bestimmender Menschen. Bei noch nicht selbstverantwortlichen Kindern, Jugendlichen oder Personen, die sich in anderen Abhängigkeitssituativen befinden, müssen die für Erziehung und Bildung Verantwortlichen Risiken und Nebenwirkungen benennen und präventiv ausschließen, soweit das möglich ist. Auf einer abstrakteren programmatischen Ebene bedeutet diese „Erziehungsfolgenabschätzung“, mit wachem Bewusstsein potentielle Nebenwirkungen pädagogischer oder politisch-strategischer Entscheidungen ausfindig zu machen.

Selbstkritisch ist zu überlegen, ob diese Abwägungsprozesse in der Selbstdarstellung von Sexualpädagogik der

Vielfalt und einer sich in kurzer Zeit explosiv entwickelnden Gendertheorie genügend beachtet und nach außen kommuniziert wurden. Das in Zukunft mehr zu beachten und nachzuholen, ist ein zentraler Diffamierungsgewinn, der aus den Angriffen auf die emanzipatorische Sexualpädagogik gezogen werden kann. <<

### Literatur

- Amendt, Gunter / Schwarzer, Alice (1989): *Wie frei macht Pädophilie?* In: EMMA Aprilausgabe
- Bloch, Karl Heinz (1998): *Die Bekämpfung der Jugendmasturbation im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Bourdieu, Pierre (1993): *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*. In: Berg, E Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 365–374
- Denzler, Georg (1988): *Die verbotene Lust. 2000 Jahre christliche Sexualmoral*
- Flaake, Karin / King, Vera (Hrsg.) (1995): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt a.M.: Campus
- Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus / Wigger, Lothar (2006) (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Gamm, Hans-Jochen und Koch, Friedrich (Hrsg.) (1977): *Bilanz der Sexualpädagogik*, Frankfurt a. M.: Campus
- Greifenhagen, Martin (1973): *Emanzipation*, Hamburg: Hoffmann & Campe
- Habermas, Jürgen (1971): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1784)/2008): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Oln: Bahr, Erhard (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Bibliogr. Erg. Ausgabe, Stuttgart
- Kentler, Helmut (1970): *Sexualerziehung*. Reinbek: Rowohlt
- Kerscher, Karl-Heinz Ignatz (1973): *Emanzipatorische Sexualpädagogik und Strafrecht*. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- Koch, Friedrich (1975): *Sexualpädagogik und politische Erziehung*. München: Juventa
- Koch, Friedrich (2000): *Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterwerfung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): *Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske und Budrich
- Kuby, Gabriele (2014): *Die globale sexuelle Revolution. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit*. Fe-medienvorlag: Küsslegg
- Lenzen, Dieter (1992): *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts (...)*. In: Benner, Gottfried / Lenzen, Dieter / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. In: Zeitschrift für Pädagogik: 29, Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz. S. 75–91
- Maurer, Susanne (2005): *Emanzipation* in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*, München: Luchterhand
- Menhard, Ionna (2016): *Mündigkeit – ein zeitgemäßer Begriff?* In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*. 39. Jg., Heft 1, S. 73–84
- Mollenhauer, Klaus (1971): *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, Konstanz: UVK-Verlag
- Scarbath, Horst (1966): *Geschlechtserziehung. Motive, Aufgaben und Wege*, Heidelberg: Quelle und Meyer
- Sielert, Uwe (1976): *Emanzipatorische Jugendarbeit*. Rheinstetten: Schindeler
- Sielert (2001): *Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt*. In: BZgA: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung 4, 2001, S. 18–24
- Sielert, Uwe (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz
- Sielert, Uwe (2016): *Sexualität und Politik*. In: Forum Gemeindepsychologie, Jg. 21 Ausgabe 1
- Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (2004): *Sexualpädagogik weiter denken*. Weinheim und München: JUVENTA
- Ussel, Jos van (1977): *Sexualunterdrückung. Geschichte der Sexualefeindschaft*. Gießen: Focus
- Valverde, Martiana (1989): *Sex, Macht und Lust*. Berlin: Orlando



**Prof. Dr. Uwe Sielert**  
ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Kiel und leitet

das Institut für Pädagogik. Er ist Mitbegründer des Instituts für Sexualpädagogik in Dortmund und der gsp.