

Cindy Ballaschk
Wie sexuelle Bildung Heteronormativität reproduziert

Die Reihe ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT sucht den Dialog: Sie ist interdisziplinär angelegt und zielt insbesondere auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Vertreter_innen aus wissenschaftlichen Institutionen und aus Praxisprojekten wie Beratungsstellen und Selbstorganisationen kommen auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch. Auf diese Weise sollen die bisher oft langwierigen Transferprozesse verringert werden, durch die praktische Erfahrungen erst spät in wissenschaftlichen Institutionen Eingang finden. Gleichzeitig kann die Wissenschaft so zur Fundierung und Kontextualisierung neuer Konzepte beitragen.

Der Reihe liegt ein positives Verständnis von Sexualität zugrunde. Der Fokus liegt auf der Frage, wie ein selbstbestimmter und wertschätzender Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft gefördert werden kann. Sexualität wird dabei in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet: In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist sie ein Lebensbereich, in dem sich Geschlechter-, Klassen- und rassistische Verhältnisse sowie weltanschauliche Vorgaben – oft konfliktuell – verschränken. Zugleich erfolgen hier Aushandlungen über die offene und Vielfalt akzeptierende Fortentwicklung der Gesellschaft.

BAND 45 ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Maika Böhm, Harald Stumpe,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller
Institut für Angewandte Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg

Cindy Ballaschk

Wie sexuelle Bildung Heteronormativität reproduziert

**Eine Analyse
sexualpädagogischer Bildungsmaterialien
und Lehrpraxis**

Psychosozial-Verlag

Die vorliegende Arbeit von Dr. Cindy Ballaschk wurde unter dem Titel
»Sexuelle Bildung unter der Lupe: Wie Bildungsmaterialien und Lehrkräfte
sexualpädagogisches Wissen hervorbringen« an der Fakultät für Bildungs-
wissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck als Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.
(Gutachterinnen: Prof. Dr. Lisa Pfahl, Prof. Dr. Antje Langer,
Tag der Disputation: 22.10.2025)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
© 2026 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland
06 41 96 99 78 0
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werks
für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlagabbildung: © iStock/alexey_ds
Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Druck und Bindung: Druckhaus Bechstein GmbH
Willy-Bechstein-Straße 4, 35576 Wetzlar, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3517-2 (Print)
ISBN 978-3-8379-6464-6 (E-Book-PDF)
<https://doi.org/10.30820/9783837964646>
ISSN 2367-2420 (Print)
ISSN 3053-4720 (Digital)

Inhalt

Danksagung	11
1 Einleitung	13
1.1 Sexuelle Bildung als analytische Perspektive	14
1.2 Sexuelle Bildung als diskursives Feld	15
1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen sexueller Bildung	16
1.4 Spannungsfelder zwischen Anspruch und schulischer Ordnung	18
1.5 Selbstbestimmung zwischen Prävention und ideologisch vereinnahmender Kinderschutzrhetorik	20
1.6 Sexuelle Bildung zwischen staatlichem Vermittlungsanspruch und fehlender curricularer Verankerung in der Lehrkräftebildung	22
1.7 Sexuelle Bildung als Forschungsgegenstand	23
1.8 Aufbau der Arbeit	25
2 Wie die Sexualbildung in die Schulen kam	27
2.1 Die Entdeckung der Kindheit und der kindlichen Sexualität	28
2.2 Die Pädagogisierung der kindlichen Sexualität	31
2.3 Von der Ausweitung der Beschulung zur Sittlichkeitserziehung	32
2.4 Sexuelle Liberalisierung in der Weimarer Republik	35
2.5 Sexuelle Repression im Nationalsozialismus	37

2.6	Zwei Staaten und ihre sexuelle Bildung	39
2.6.1	Sexuelle Bildung in der DDR	39
2.6.2	Sexuelle Bildung in der BRD	42
2.7	Sexuelle Bildung an Schulen nach der Wiedervereinigung	46
2.8	Zur Rolle der Lehrkräfte in der sexuellen Bildung	48
2.9	Sexualbildung als Menschenrecht	51
2.9.1	Die rechtliche Situation zur sexuellen Bildung in Deutschland	52
2.9.2	Die rechtliche Situation zur sexuellen Bildung in Berlin	53
3	Heteronormativität infrage gestellt: Sexualpädagogische Diskurse dekonstruieren	57
3.1	Wie der sexualpädagogische Diskurs an die Schüler_innen kommt	58
3.2	Pädagogische Praktiken heteronormativitätskritisch rahmen	64
3.2.1	Die heterosexuelle Matrix als Analyseinstrument schulischer Kategorisierungen	64
3.2.2	Von der heterosexuellen Matrix zur heteronormativen Hegemonie	65
3.2.3	Sexuelle Bildung und neoliberale Homonormativität	66
3.2.4	Inklusion und Exklusion durch Normativität und Normalisierung	67
3.3	Andere Geschlechter? Andere Sexualitäten? Verflechtungen von Machtverhältnissen	69
3.3.1	Othering als analytisches Werkzeug in der Bildungsforschung	69
3.3.2	Intersektionalität als Analyseperspektive	70
3.3.3	Die Verschränkung von Rassismus und Heteronormativität in sexualpädagogischen Diskursen	73
3.3.4	Die Verschränkung von Klassismus und Heteronormativität in sexualpädagogischen Diskursen	76
3.3.5	Die Verschränkung von Ableismus und Heteronormativität in sexualpädagogischen Diskursen	78

4	Sexualität, schulisches Wissen und schulische Lebensrealitäten – ein Blick in die Empirie	83
4.1	Wo erhalten Schüler_innen ihr Wissen zu Sexualität?	83
4.2	Zur Situation queerer Schüler_innen an der Schule	85
4.3	Schule als Ort intersektionaler Diskriminierung	88
4.3.1	Empirische Befunde zu Rassismus, Geschlecht und Sexualität an der Schule	88
4.3.2	Empirische Befunde zu Klassismus, Geschlecht und Sexualität an der Schule	90
4.3.3	Empirische Befunde zu Ableismus, Geschlecht und Sexualität an der Schule	93
4.4	Die Rolle von Lehrkräften in der sexuellen Bildung und die institutionelle Rahmung durch Schule	95
4.5	Wissensproduktionen in Lehr- und Lernmaterialien	100
5	Methodisches Vorgehen	105
5.1	Datenkorpus	106
5.2	Zur methodischen Doppelstrategie zweier Datenformate	106
5.3	Zugang zum Forschungsfeld	107
5.3.1	Sample der Lehrkräfte	108
5.3.2	Auswahl der sexualpädagogischen Bildungsmaterialien	109
5.4	Die Forschungsphase: Das problemzentrierte Interview	115
5.5	Transkription und Anonymisierung	118
5.6	Wissenssoziologische Diskursanalyse meets Grounded Theory Methodology	120
5.7	Die eigene soziale Eingebundenheit in Forschung und Gesellschaft reflektieren	126
6	Sexualpädagogische Wissensproduktionen in sexualpädagogischen Bildungsmaterialien	129
6.1	Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung	131
6.1.1	Pluralisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit	132
6.1.2	Konzeptionen von Mädchen und von Jungen	135

6.1.3	Hormone und sich wandelnde Körper	136
6.1.4	Weibliche und männliche Wünsche nach Sexualität	138
6.1.5	Sexualität und Partnerschaft	140
6.1.6	Konstruktionen männlicher Aktivität und weiblicher Passivität	141
6.1.7	Sexualität und sexuelle Orientierung	143
6.1.8	Sexualität: Petting und Geschlechtsverkehr	146
6.1.9	Sex konkret und hart oder diffus und zart	147
6.1.10	Sexualität im Kontext von Liebe und Beziehungen	149
6.1.11	Zwischenfazit: Zweigeschlechtliche Konstruktionen in BZgA-Materialien	150
6.2	pro familia	151
6.2.1	Geschlechterwissen	152
6.2.2	Wissen zu Geschlechtskörpern und Geschlechtsorganen	156
6.2.3	Sexualität im Kontext von Lust	159
6.2.4	Sexualität zwischen Selbstbestimmung und potenzieller Bedrohung	162
6.2.5	Geschlechtsverkehr und sexuelle Praktiken	164
6.2.6	Sexualität und sexuelle Orientierung	166
6.2.7	Zwischenfazit: Zwischen Vielfalt und Normierung bei pro familia	171
6.3	Der Lesben- und Schwulenverband Berlin-Brandenburg	172
6.3.1	Zur Verbindung von Geschlecht und sexueller Orientierung	173
6.3.2	Geschlecht und Trans*geschlechtlichkeit	175
6.3.3	Geschlecht und Inter*geschlechtlichkeit	178
6.3.4	Sexualität als sexuelle Orientierung	179
6.3.5	Zwischenfazit: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als zweigeschlechtliche Vielfalt in LSVD-Materialien	180
6.4	Die Bildungsinitiative Queerformat	181
6.4.1	Geschlecht im Kontext zweigeschlechtlicher Normierung	182
6.4.2	Sexualität im Kontext heterosexueller Normierungen	185
6.4.3	Zwischenfazit: Ambivalenzen zwischen Dekonstruktion und (Re-)Produktion in den Queerformat-Materialien	187

7	Sexualpädagogische Wissensproduktionen in Lehrkräfteinterviews	189
7.1	Geschlechterwissen: Pluralisierungen und zweigeschlechtliche Normierungen	191
7.2	Weiblichkeit erzählen	197
7.2.1	Die Konstruktion weiblicher Schutzbedürftigkeit	197
7.2.2	Weiblichkeit, Angst und Scham	199
7.2.3	Weiblichkeit und Mutterschaft	202
7.2.4	Weibliche Sexualität	204
7.3	Männlichkeit erzählen	206
7.4	Sexualität im Kontext von Beziehung, Liebe und Heterosexualität	208
7.5	Heteronormativitätskritik und widersprüchliche Handlungspraktiken	213
7.6	Geschlecht und Sexualität intersektional	219
7.6.1	Herkunft als Begründung für falsches Sexualitätswissen	221
7.6.2	Zur Verwobenheit von Rassismus, Ableismus und Klassismus	223
7.7	Zwischenfazit zur Interviewanalyse	227
8	Die Diskursgegenstände des sexualpädagogischen Diskurses	231
8.1	Sexualität als Gefahr	232
8.2	Flexibilisierung von Geschlecht innerhalb heteronormativer Vorgaben	236
8.3	Zur Umdeutung von Sexualität als Wunsch nach Liebe	241
8.3.1	Beziehungsideale	242
8.3.2	Zur Kritik jugendlicher Triebhaftigkeit	243
8.3.3	Zuschreibungen von Behinderung und Triebhaftigkeit	245
8.4	Sexuelle Bildung als nationalstaatliches Projekt	246
8.4.1	Rassistisches Othering	249
8.4.2	Klassistisches Othering	250
8.4.3	Ableistisches Othering	251
8.4.4	Sexuelle Bildung als Zugehörigkeitsordnung	252
8.5	Geschlecht und Sexualität als Wille zur Wahrheit	253

9	Anerkennung und Ausschluss: Machtverhältnisse in der sexuellen Bildung an Schulen	257
9.1	Schule als Raum der Wissensproduktion, Wahrheitsproduktion und Normalisierung	257
9.2	Differenzierungen und Exklusionsmechanismen	259
9.3	Die Schule als Instanz der Regulierung von Sexualität	261
9.4	Zum Verhältnis von Staat, Schule und Subjektivität in der sexuellen Bildung	263
9.5	Implikationen für die schulische Bildung	265
9.6	Limitationen und Potenzial für zukünftige Studien	267
9.7	Abschließende Gedanken	269
10	Literatur	271

2 Wie die Sexualbildung in die Schulen kam

Die Entstehung von schulischer Sexualbildung wird in diesem Kapitel als eine Geschichte erzählt, die eng mit Moral- und Idealvorstellungen eines sich ab dem 16. Jahrhundert in Deutschland und in Europa etablierenden Bürgertums verwoben wird. In diesem Zuge wird dargestellt, wie Kindheit entsprechend bürgerlicher Idealvorstellungen ab dem 18. Jahrhundert zur eigenständigen Lebensphase erklärt wird und welche Ansichten auf Kindheit damit einhergehen. Dazu gehe ich zunächst auf Konzepte zu Sexualität und insbesondere zu kindlicher Sexualität ab dem 18. Jahrhundert ein. Diese zeitliche Eingrenzung erscheint insofern sinnvoll, als der Begriff der Sexualität zu dieser Zeit entstanden ist und sich etablierte (Klöppel, 2010, S. 45, 92). Zudem wird ausgeführt, wie aus wissenschaftlichen Sichtweisen auf kindliche Sexualität pädagogische Ideen zur sexuellen Erziehung von Kindern und Jugendlichen abgeleitet wurden.

Auch wenn sich Sexualbildung als Teil der schulischen Curricula in Gesamtdeutschland erst ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablieren konnte, sahen sich Schulen weitaus früher zur Bildung und Erziehung mündiger Gesellschaftsmitglieder verpflichtet, welche auch den Bereich der Sexualität nicht aussparte (Foucault, 2012 [1983], S. 32–35). Die Entstehung flächendeckender schulischer Bildung wird im Kontext von bürgerlichen Bildern von Kindheit² als einer Zeit des Lernens sowie im Zusammenhang von Nationalstaatenbildung in Europa und vor dem Hintergrund kindlicher proletarischer Realitäten mit dem Einsetzen der Industrialisierung in Europa nachgezeichnet. Dabei wird dargestellt, wie pädagogische Perspektiven auf kindliche und jugendliche Sexualität sowie

2 Der Bildungswissenschaftler Michael-Sebastian Honig beschreibt das Konzept Kindheit als kein deskriptives, sondern als normativen Begriff, der historisch unterschiedlich ausgefüllt wurde (Honig, 1999, S. 61–64).

auf sexuelle Bildung spätestens mit Einführung der Schulpflicht in der Weimarer Republik nicht nur an einen kleinen Teil von Kindern, sondern an nahezu alle Kinder im Rahmen schulischer Bildung herangetragen wurden und welche Veränderungen und Kontinuitäten in den sexualpädagogischen Inhalten sich fortan zeigten.

Das vorliegende Kapitel übernimmt in der Gesamtarbeit die Funktion einer kontextualisierenden und problemschließenden Rahmung. Es rekonstruiert, wie schulische sexuelle Bildung aus spezifischen bürgerlichen Moral-, Normalitäts- und Kindheitsvorstellungen hervorgegangen ist und wie sich Sexualität, insbesondere kindliche Sexualität, als wissenschaftlich und pädagogisch bearbeitbares Wissensobjekt etabliert hat. Damit macht das Kapitel die historischen Bedingungen sichtbar, unter denen heutige Verständnisse von Geschlecht, Sexualität, Bildung und Schule entstanden sind. Es legt die Wissensordnungen offen, an die gegenwärtige schulische sexuelle Bildung anschließt. Damit schafft das Kapitel eine Voraussetzung, um spätere Analysen von Materialien und Lehrkräftepraktiken nicht als zeitlose Phänomene zu betrachten. Stattdessen werden sie als historisch gewordene und machtförmig strukturierte Formen der Wissensproduktion lesbar.

2.1 Die Entdeckung der Kindheit und der kindlichen Sexualität

Michel Foucault (2012 [1983]) zufolge bilden sich im 18. Jahrhundert Wissens- und Machtregime in Bezug auf Sexualität aus, die er nach vier Strategien unterscheidet: erstens »die Hysterisierung des weiblichen Körpers« (Foucault, 2012 [1983], S. 103), zweitens die »Pädagogisierung des kindlichen Sexes« (Foucault, 2012 [1983], S. 104), drittens die »Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens« (Foucault, 2012 [1983], S. 104) und viertens die »Psychiatisierung der perversen Lust« (Foucault, 2012 [1983], S. 104). Wie diese vier Strategien ab dem 18. Jahrhundert diskursiv hervorgebracht werden, Veränderungen unterworfen sind und immer wieder aufeinander bezogen werden, ist Inhalt der folgenden Ausführungen.

Als Grund für die »diskursive Explosion« (Foucault, 2012 [1983], S. 23) rund um Sexualität im 18. Jahrhundert benennt Foucault die Beichtpraxis der katholischen Kirche, die sich verstärkt auf die Beichte sexueller

Sünden fokussierte (Foucault, 2012 [1983], S. 23–27). Dabei konstatiert er eine Unterdrückung der Sexualität bei gleichzeitiger Ausdehnung sexueller Diskurse. Die Beichte in der katholischen Kirche gestaltet sich ab dem 16. Jahrhundert zunehmend diskreter und zugleich extensiv und detailliert. Somit kommt es einerseits zu einem Schweigen in Bezug auf Sexualität und gleichzeitig zu einer Intensivierung und Ausbreitung der Diskurse zu Sexualität (Foucault, 2012 [1983], S. 23). In der katholischen Beichte sieht Foucault »die erste Technik zur Produktion der Wahrheit des Sexes« (Foucault, 2012 [1983], S. 71). Die Unterdrückung von Sexualität benennt er in der Begrenzung des Vokabulars im Sprechen über Sexualität, die den Sex in eine moralisch akzeptierte und technisch nützliche Form transformieren soll. Das Beichten dient demnach nicht der Weitergabe von Wissen, sondern dem Wunsch, die Sexualität zu erforschen (Foucault, 2012 [1983], S. 23–29).

Im 18. Jahrhundert verbanden sich die Beichtpraxis der katholischen Kirche, das Erstarken des Bürgertums, die Aufklärung und die staatliche Bevölkerungsregulierung auf komplexe Weise. Die Kirche nutzte die Beichte, um Sexualität zu überwachen und moralische Normen durchzusetzen. Mit der Aufklärung rückten Vernunft und individuelle Freiheit in den Fokus, was die religiöse Autorität schwächte. Die Kontrolle von Moral und Normen verlagerte sich zunehmend auf den bürgerlichen Staat, der Informationen über Geburtenraten, Heiratsalter und Fortpflanzung sammelte, um die Bevölkerung zu regulieren und Ressourcen zu steuern (Foucault, 2012 [1983], S. 31–32). Sind es die Beichtpraktiken der katholischen Kirche, die Michel Foucault seit dem 17. Jahrhundert als maßgeblich für die Generierung von Wissen über Sexualität darstellt, so ist es der Staat, der mit Informationen zur Sexualität seiner Bevölkerung ökonomische und politische Probleme zu bändigen versucht (Foucault, 2012 [1983], S. 31). Die Bevölkerung wird als Arbeitskraft und Ressource betrachtet. Sexualität stellt eine Verbindung zwischen dem Einzelnen und dem Staat dar. Indem individuelle Körper diszipliniert werden, wird die Bevölkerung reguliert. Die Kontrolle über die Sexualität des Individuums dient somit der Sicherung des gesellschaftlichen Fortbestands. (Sager, 2015, S. 43–44).

Im 18. Jahrhundert führt die zunehmende Bürokratisierung des Staates zur Herausbildung und zum Erstarken des Bürgertums als neuer sozialer Klasse (z. B. Beamte, Juristen, Geistliche und Gelehrte) (Amberg, 2004, S. 68–69). Mit der Bürgerschicht bildet sich eine Familienform heraus, deren Ideal in einer Kernfamilie mit Mutter, Vater und Kindern gesehen wird. Die

Familie gilt nicht mehr als Lebens-, Produktions- und Erwerbsgemeinschaft, sondern es kommt zu einer Trennung dieser Bereiche (Amberg, 2004, S. 69–70). Während der Vater in den Bereich des Erwerbslebens verwiesen wird, werden die Mutter und die Kinder »von der Erwerbstätigkeit freigestellt« (Baader, 2004, S. 417). Hauptaufgabe der bürgerlichen Mutter ist nunmehr die Erziehung der Kinder, welche durch die Idee einer quasi natürlichen »Mutterliebe« legitimiert wird (Amberg, 2004, S. 70). Mit Etablierung des Konzepts der »Mutterliebe« kommt es zu einer Aufwertung von Weiblichkeit. Gleichzeitig wird mit Mutterschaft ein Erziehungsanspruch und folglich die Vermittlung bürgerlicher Normen und Werte verbunden. Die Kindheit wird zu einer Zeit des Lernens und der Entwicklung. Menschen werden unterschieden in Unerwachsene und in Erwachsene (Sager, 2015, 36, 42–45). Mit Jean-Jacques Rousseau (2010 [1762]), nicht nur prominenter Vertreter der Aufklärung, sondern auch Wegbereiter der Romantik, findet das gesellschaftliche Bild von Kindheit eine positive Aufwertung (Baader, 2004, S. 417). In seinem Erziehungsroman *Emil oder Über die Erziehung* (2010 [1762]) beschreibt Rousseau den Menschen in seinem Urzustand als glücklich und naturnah, von dem er durch Kultur entfremdet werde. Erziehungsziel sei es demnach, das Kind³ möglichst frei sich seiner entsprechenden Anlagen entwickeln zu lassen. Kindheit will er nicht mehr als ein Durchgangsstadium zum Erwachsensein verstanden wissen, sondern als eigenständige Lebensphase (Hentig, 2003, S. 32, 36, 42–47). Kinder werden als unschuldig, göttlich und heilig angesehen, was Meike Baader (2004) als »romantischen Kindheitsmythos« (S. 417) versteht, der bürgerliche Kindheit überhöht und idealisiert (Baader, 2004, S. 420).

Diese Diskursverschiebungen in der Perspektive auf Kindheit haben auch Auswirkungen auf den Umgang mit Sexualität im Beisein von Kindern. Im Zuge der Durchsetzung bürgerlicher Moralvorstellungen im 18. Jahrhundert gelten sexuelle Handlungen von Erwachsenen, die öffentlich oder in der Anwesenheit von Kindern stattfinden, fortan als anstößig. Kinder teilen sich bis ins 17. Jahrhundert die Betten mit Erwachsenen (z. B. Eltern und Bediensteten) und werden so »Zeug_innen« derer sexueller Aktivitäten (Sager, 2015, S. 32). Die räumliche Trennung geht mit sich verändernden Ideen von der Sexualität von Kindern einher. Demnach werden sexuelle Handlungen von Kindern (z. B. Masturbation) im 14. und 15. Jahrhundert

3 Dazu ist anzumerken, dass Rousseau sich bei seiner Beschreibung des Kindes ausschließlich auf Jungen fokussiert.

durchaus wahrgenommen, gelten aber als nicht »sündefähig« (Schetsche, 1993, S. 20). Daher wird ihr sexuelles Verhalten bis zu ihrem Eintritt in das Beichtalter als nicht problematisch bewertet. Grund hierfür ist die bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts verbreitete Annahme, dass es keine kindliche Sexualität gäbe. Kindliche Gesten und Anspielungen werden nicht als sexuell gedeutet (Ariès, 1992 [1962], S. 182). Auch Rousseau geht von einer kindlichen »Reinheit« aus und unterscheidet die Menschwerdung in zwei Geburten. Während der Mensch bei seiner »ersten Geburt« entsteht, um zu existieren, transformiert er sich bei seiner »zweiten Geburt« vom Gattungs- ins Geschlechtswesen. Die Aufgabe der Erziehungsberechtigten versteht er darin, diese Transformation so lange wie möglich hinauszuzögern (Sager, 2015, S. 38). Durch die Idee von Kindern als »rein« und »unschuldig« wird ihre Sexualität als etwas betrachtet, das geschützt und kontrolliert werden muss, um diese »Unschuld« zu bewahren.

Diese veränderten Vorstellungen von Kindheit und kindlicher Sexualität haben nicht nur Einfluss auf pädagogische Vorstellungen, sondern auch auf schulische Umgangsweisen mit kindlicher Sexualität. Mit der Etablierung der Schule als Institution im 18. und 19. Jahrhundert werden nicht nur Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt, sondern auch neue Formen der Kontrolle über Kinder und ihre Körper etabliert. Im nächsten Abschnitt wird untersucht, wie sich diese institutionellen Rahmenbedingungen auf die Regulierung und Kontrolle kindlicher Sexualität auswirken.

2.2 Die Pädagogisierung der kindlichen Sexualität

Aus dem »Schutz« einer kindlichen Sexualität wird eine Notwendigkeit der »Pädagogisierung des kindlichen Sexes« (Foucault, 2012 [1983], S. 104) abgeleitet. Bildungsanstalten werden zum bürgerlichen Disziplinarregime zur Organisation von Sexualität. Foucault zeigt dies im Hinblick auf die architektonische Gestaltung von Schulen mit ihren Klassenräumen, der Form der Tische, der Ermöglichung von Ruhepausen und der Aufteilung der Schlafsäle. Der gesamte Schulalltag vom Unterricht, über die Pausen bis zum Zubettgehen ist darauf ausgerichtet, die Sexualität der Kinder zu disziplinieren, zu überwachen und sie ggf. zu bestrafen (Foucault, 2012 [1983], S. 33–34). Vor dem Hintergrund, einen bildungsbürgerlichen Sozialcharakter zu formen, greifen pädagogische Praktiken auf Antimasturbationsdiskurse und Ideen gefährdeter kindlicher Sexualität

zu (Schmid, 1985, S. 37–39). Diese werden nunmehr nicht religiös, sondern biologisch, medizinisch und pädagogisch begründet und formulieren das Ziel, die sexuelle Lust von Kindern zu normieren und zu regulieren.

Die Pädagogisierung der kindlichen Sexualität zeigt sich deutlich in den Antimasturbationsbewegungen des Übergangs vom 17. zum 18. Jahrhundert. Mit der Aufklärung setzen sich bürgerliche Moral- und Sexualitätsvorstellungen durch, die Selbstbeherrschung und die Kontrolle von Gefühlen und Trieben betonen. Der Körper dient nicht länger der Lust, sondern der Leistung, wobei Sexualität auf die Ehe und Fortpflanzung beschränkt wird. Kultivierung, als Ziel der Erziehung, bedeutet die Internalisierung sozialer Zwänge zur Selbstkontrolle und Triebunterdrückung (Sager, 2015, S. 30, 34–35). Kinder gelten als besonders gefährdet für die nunmehr unerwünschte Masturbation (Schetsche, 1993, S. 22–24). Gesellschaftliche Antimasturbationsdiskurse werden in dieser Zeit nicht nur von der Theologie, sondern auch in der Medizin und der Pädagogik vorangetrieben (Sager, 2015, S. 40). Während die Kirche in der Masturbation ein Laster bzw. eine Sünde sieht, vermutet die Medizin eine Krankheit, die es zu diagnostizieren und therapieren gilt. Die Pädagogik betrachtet in der Masturbation erzieherische Probleme, denen pädagogische Maßnahmen entgegenzusetzen sind (Eder, 2003, S. 724). Da Masturbation fehlende Selbstbeherrschung symbolisiert, widerspräche eine Toleranz autosexueller Aktivitäten den Erziehungszielen des Bürgertums (Sager, 2015, S. 39). Maßgebliches Ziel einer aufklärerischen sexuellen Bildung wird in der Triebunterdrückung allgemein und in der Bekämpfung der Masturbation im Konkreten, durch ständige Beschäftigung, dauerhafte Beobachtung und Warnung vor sexuellen Handlungen gesehen (Zimmermann, 1999, S. 24–25). Mit der Ausweitung der Schulpflicht erstrecken sich diese pädagogischen Bemühungen zur Durchsetzung bürgerlicher Moralvorstellungen auf alle schulbesuchenden Kinder (Hnilicer, 2003, S. 70–71).

2.3 Von der Ausweitung der Beschulung zur Sittlichkeitserziehung

Als Beginn der allgemeinen Schulpflicht wird in Deutschland meist das preußische Generallandschulreglement von 1763 angesehen, auch wenn dieses erst ca. 100 Jahre später vollständig umgesetzt wurde (Fend, 1999, S. 225). Die Etablierung der staatlichen Schulen im 18. Jahrhundert ist

eng mit der Emanzipation des Bürgertums gegenüber dem Adel und gegenüber kirchlichen Ausbildungsstätten verbunden (Keck, 2009, S. 157–158). Fortan erhalten auch Mädchen Schulbildung und somit wird Schule zur Institution der Vermittlung bürgerlicher Werte und Normen für alle Heranwachsenden (Ariès, 1992 [1962], S. 509–511).

Während das ländliche Schulwesen nicht geschlechtlich segregiert und alle Kinder gemeinsam die Elementarschule besuchen, zeigt sich in Städten ein anderes Bild. Dort sind sowohl die Elementarschulen als auch die weiterführenden Schulen strikt nach Mädchen und Jungen getrennt. Die Herausbildung staatlicher Schulen in der Stadt sind daher mit der Entstehung des modernen Geschlechterverhältnisses in Verbindung zu setzen. Bildung soll Jungen den Zugang zum Erwerbsbereich sichern, denn gesellschaftlich höhere Positionen sind für den bürgerlichen Mann vorgesehen. Die bürgerliche Frau wird dem Bereich der bürgerlichen Kleinfamilie zugewiesen (Nyssen, 1997, S. 52). Dies schlägt sich in den Unterrichtsinhalten der städtischen Jungen- und Mädchenschulen nieder, die deutliche curriculare Abweichungen aufweisen. Jungenschulen sollten Bürger ausbilden, die fleißig, ehrlich und gottesfürchtig sind. Sprachen, insbesondere die lateinische Sprache, die Voraussetzung für den Besuch einer Universität ist, wird bereits ab der Mittelstufe gelehrt. Die schulische Mädchenerziehung zielt auf die Hervorbringung gottesfürchtiger, fröhlicher, freundlicher, geschickter und gehorsamer Hausfrauen ab. Im Fokus stehen Religion und Handarbeit (Kraul, 2013, S. 425–429). Der Zugang zu höherer Bildung und der Erwerb der entsprechenden Zertifikate bleibt Mädchen und jungen Frauen verwehrt (Kraul, 2013, S. 430; Nyssen, 1997, S. 53). Schulen sind in der Stadt jedoch nicht nur nach Geschlecht, sondern auch nach Klasse getrennt. Dementsprechend ist eine höhere Bildung für Kinder der Arbeiter_innenklasse ebenfalls nicht vorgesehen. Im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert steigt der Bedarf an Arbeitskräften, die über grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse verfügen. Dies führt zur Einführung von allgemeinen Volksschulen, die allen Kindern eine elementare Bildung ermöglichen sollen (Frank, 2019, S. 8–10).

Im ländlichen Raum ist die gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Jungen nicht im Kontext verstärkter Gleichberechtigungsideen zu verorten, sondern verweist auf eine Form der sozialen Ausschließung. Für die Landbevölkerung ist ebenfalls lediglich eine Elementarbildung vorgesehen, welche weniger der Wissensvermittlung und mehr der Erziehung und Disziplinierung der ländlichen Kinder dient (Kraul, 2013, S. 425). Mit dem

Ziel, die Bevölkerung an das politische System zu binden und soziale Hierarchien zu festigen, sollen diese Kinder nicht nur zu einer sittlichen Lebensführung gebracht werden, sondern auch früh lernen, ihre Stellung als Untergebene zu akzeptieren und Anweisungen zu folgen (Kraul, 2013, S. 425; Leschinsky & Roeder, 1983, S. 428, 430). Die Bildung im niederen Schulsystem konzentriert sich somit vorrangig auf die »religiöse, sittliche und nationale Bildung« (Kuhlemann, 1991, S. 204). Der ländliche Raum ist hier mit Armut zusammen zu denken, denn viele Menschen leben von der Landwirtschaft, was mit unsicheren Ernteerträgen einhergeht. Mit Armut werden im 18. und 19. Jahrhundert Zuschreibungen einer mangelnden Tugend und Sittlichkeit verbunden, weswegen armen Kindern eine spezifische Form der Sexualbildung zuteilwird. Arme Kinder gelten auch sittlich-moralisch als arm (Chmelik, 1978, S. 37–40).

Armut lässt sich darüber hinaus historisch im Kontext von schulischen Begabungsdiskursen verstehen, die ebenfalls spezifische Sittlichkeitsvorstellungen (re-)produzieren. Infolge der Industrialisierung entstehen sogenannte »Hilfsschulen«, vorrangig an industrialisierten Orten, wo viele Menschen unter verarmten Bedingungen leben (van Essen, 2013, S. 73). Arme Kinder gelten als »schwachbegabte Schüler« (Ellger-Rüttgardt, 1998, S. 27) und werden deshalb in der Regel an die »Hilfsschule« verwiesen. Die »Hilfsschule« muss daher als »Armenschule« (Hänsel, 2003, S. 599) angesehen werden. Die Aussonderung armer Kinder in die »Hilfsschule« wird entlastungslogisch begründet, wonach die Volksschule von weniger begabten Kindern zu entlasten sei (Hänsel, 2003, S. 598; Moser, 2016, S. 263–265). Schüler_innen dieser Schulen werden als »Schwellenfigur« (Moser, 2016, S. 265) zwischen beschulbar und unbeschulbar positioniert und damit ihre Beschulung auf einer gesonderten Schule gerechtfertigt. Die Komplexität dieser ableistischen Zuschreibungen der angeblichen »Minderbegabung« zeigt sich einerseits darin, dass sogenannte »schwachsinnige Hilfsschulkinder« nur zum Teil Lernschwierigkeiten hatten und auch sozial unangepasste oder körperbehinderte Kinder Hilfsschulen besuchen mussten (Ellger-Rüttgardt, 2024, S. 154–156). Zum anderen gibt es in dieser Zeit noch keine Schulleistungsmessungen in Form von benoteten Leistungsprüfungen, weswegen die Leistungsbeurteilung eher als individuelle pädagogische Entscheidung anzusehen ist (Moser, 2016, S. 266–267). Diskurse des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts stellen Hilfsschüler_innen als charakterschwach, seelenschwach und potenziell kriminell her (Moser, 2016, S. 267).

7 Sexualpädagogische Wissensproduktionen in Lehrkräfteinterviews

Nach der Analyse sexualpädagogischer Bildungsmaterialien (Kap. 6) richtet sich der Blick nun auf die Perspektiven derjenigen, die diese Inhalte im schulischen Alltag aufgreifen, deuten und vermitteln. Während im vorherigen Kapitel rekonstruiert wurde, welches Wissen über Geschlecht und Sexualität in Materialien strukturiert und verfügbar gemacht wird, steht im folgenden Kapitel die Frage im Vordergrund, wie Lehrkräfte dieses Wissen wahrnehmen, einordnen und in ihrem pädagogischen Handeln verorten. Damit verschiebt sich der analytische Fokus vom Material auf die schulische Praxis.

Die Vermittlung von Wissen über Geschlecht und Sexualität ist ein zentraler Bestandteil schulischer Bildung und nimmt insbesondere im Bereich der sexuellen Bildung eine bedeutsame Rolle ein (A. Schmidt, 2022, S. 38–41). Dieser Bildungsauftrag ist nicht willkürlich, sondern gründet auf gesetzlichen Vorgaben, Verordnungen, Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und Rahmenlehrplänen, die klare Entwicklungs- und Vermittlungsziele für Schüler_innen definieren, wie dies in Kapitel 2.9 ausgeführt wurde. Diese Richtlinien beinhalten auch konkrete Vorgaben zur Thematisierung von Geschlecht und Sexualität, die Schulen und Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit leiten sollen. Damit wird der schulische Raum zu einem wesentlichen Ort, an dem gesellschaftliches Wissen über Geschlecht und Sexualität erzeugt, weitergegeben und gegebenenfalls auch hinterfragt wird.

Dieses Analysekapitel widmet sich den Ergebnissen einer qualitativ angelegten Befragung von acht Lehrkräften, die ihre Erfahrungen und Perspektiven zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten in der sexuellen Bildung schilderten und auch darauf eingingen, welche sexualpädagogischen Materialien sie in ihren Einheiten sexueller Bildung eingesetzt haben. Im Zentrum stehen dabei spezifische Themen, die im Kontext schulischer

Sexualbildung besonders markant oder diskursiv aufgeladen sind. Die Befragungen bieten Einblicke in die Wissensvermittlung, die Lehrkräfte in ihren berichteten Handlungspraktiken schilderten. Zugleich wird untersucht, welche gesellschaftlichen Normen und Machtverhältnisse in ihren Erzählungen sichtbar werden und wie sich die Befragten zu Themen wie Vielfalt, Geschlecht und Sexualität positionieren.

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die hier vorgestellten Ergebnisse keine vollständige Abbildung aller relevanten Themen in der sexualpädagogischen Praxis leisten können. Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte basiert nicht nur auf den Aussagen der Lehrkräfte, sondern auch auf den Perspektiven sowie der sozialen Eingebundenheit der Autorin im Diskurs um sexuelle Bildung.¹³ Damit wird deutlich, dass diese Analyse selbst Teil des Diskurses ist, den sie zu untersuchen versucht. Indem zentrale Themen und Narrative sichtbar gemacht werden, werden einerseits zentrale Erkenntnisse über die diskursive Konstruktion von Sexualität und Geschlecht in Schulen gewonnen, während andererseits auch bestimmte Themen unberücksichtigt bleiben können. Die Ergebnisse dieses Kapitels tragen dazu bei, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Lehrkräfte Geschlecht und Sexualität im schulischen Kontext der sexuellen Bildung thematisieren, wie sie sich auf Schüler_innen beziehen und diese in Interaktionen anrufen sowie wo Herausforderungen bei der Vermittlung dieser Themen bestehen. Erzählungen pädagogischer Praktiken in der schulischen sexuellen Bildung werden auf diesem Wege sichtbar und analytisch zugänglich gemacht. Ein zentrales Ziel dieses Kapitels ist es, Wissensproduktionen zu rekonstruieren. Dadurch soll aufgezeigt werden, welche Themen in den Erzählungen der Lehrkräfte zur sexuellen Bildung an Schulen gesetzt werden und welche nicht zur Sprache gekommen sind. Insbesondere die Leerstellen können wichtige Hinweise darauf geben, welche Aspekte der sexuellen Bildung im schulischen Kontext möglicherweise vernachlässigt werden und wo es Ansatzpunkte für zukünftige Forschungen und pädagogische Interventionen geben könnte.

Die Analyse wird aus einer intersektionalen Forschungsperspektive heraus vorgenommen. Diese Perspektive ermöglicht es, das Sprechen der Lehrkräfte nicht nur hinsichtlich der Herstellung von Wissen zu Geschlecht und Sexualität zu untersuchen, sondern auch zu analysieren, in-

13 Meine eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Diskurse und den Forschungskontext thematisiere ich ausführlich in Kapitel 4.7.

wiefern dieses Wissen mit weiteren Machtverhältnissen verwoben ist. Dabei wird untersucht, welche Bezeichnungspraktiken vorgenommen werden und welche Themen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Daraus wird anschließend hergeleitet, inwiefern dies ein spezifisches Wissen zu Geschlecht und Sexualität hervorbringt und stabilisiert. Intersektional wird betrachtet, wie unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit (Heteronormativität, Klassismus, Rassismus und Ableismus) im Diskurs miteinander verschränkt sind und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Analyse bietet somit einen weitreichenden Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit der sexuellen Bildung im schulischen Kontext.

Im Folgenden werden zunächst verdichtete Linien der Thematisierung dargestellt. Anschließend wird jeweils herausgestellt, welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen hergestellt werden, wie Schüler_innen in diesen präsentierten Wissensordnungen angerufen werden und welche Zuschreibungen stattfinden. Die methodische Herangehensweise (ausführlich in Kap. 5) zur Analyse der Interviews mit Lehrkräften basiert auf Werkzeugen der Grounded Theory Methodology (GTM) nach Strauss und Corbin (1990). Durch offenes, axiales und selektives Codieren wurde das in den Interviews präsentierte Wissen systematisch analysiert, um zentrale Kategorien und Muster zu identifizieren. Dabei lag der Fokus auf der Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen, die Lehrkräfte herstellen, sowie auf den impliziten und expliziten Wissensformationen, die in ihren Aussagen sichtbar werden.

Die Auswertung der Interviews wird zeigen, inwiefern Lehrkräfte nicht nur ihre eigenen Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität offenbaren, sondern auch Einblicke in die diskursiven Rahmenbedingungen bieten, innerhalb derer sie agieren. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie schulische Wissensordnungen sowohl von individuellen Überzeugungen als auch von strukturellen Normen geprägt werden. Im Folgenden werden zentrale Themenbereiche der Interviews analysiert, wobei zunächst das Geschlechterwissen im Fokus steht.

7.1 Geschlechterwissen: Pluralisierungen und zweigeschlechtliche Normierungen

Generell zeigt sich in der Analyse der Interviews, dass sich Lehrkräfte bemüht zeigen, ein offenes und differenziertes Wissen zu Geschlecht

und Sexualität zu vermitteln. Sie formulieren das Anliegen, verfestigtes Geschlechterwissen aufbrechen zu wollen, und beschreiben dies auch in Handlungspraktiken. Dies wird z. B. daran deutlich, wenn Lehrkräfte schildern, mit ihren Schüler_innen verschiedene Filme wie »Harold und Maude« (Interview mit Jörg Ginter; JG) oder »Billy Elliot« (Interview mit Karin Hopf; KH) zu schauen, um gesellschaftliche Erwartungen an Weiblichkeit und Männlichkeit zu thematisieren. Diese Filme werden dabei gezielt eingesetzt, um Diskussionen über soziale Normen und individuelle Abweichungen von hegemonialen Normen anzustoßen. Lehrkräfte berichten, dass sie solche Medien als Einstieg in weiterführende Gespräche über Geschlechterrollen und Fragen nach Subjektivität nutzen. Lehrkräfte führen ebenso aus, ein offenes Ohr für die Fragen, Unsicherheiten und Ängste ihrer Schüler_innen zu haben und ihnen Antworten geben zu wollen, die angemessen sind und Grenzen wahren:

»Also die Fragen sind ja nicht so dermaßen detailliert. Die wollen ja auch gar nicht, also man muss dann auch sehr vorsichtig sein. Es kommt nur von alleine. Einfach vorsichtig sein und nur wenig antworten. Wenn Bedarf ist, kann ja nachgefragt werden. Die Atmosphäre muss man natürlich herstellen. Aber nicht, dass man anfängt, irgendwas zu erzählen, das gar nicht reinpasst« (JG).

Die Lehrkraft beschreibt, dass Schüler_innen in Gesprächen über Sexualität meist keine sehr detaillierten Fragen stellen und selbst bestimmen, wie weit sie gehen möchten. Sie betont, dass es wichtig sei, vorsichtig und zurückhaltend zu antworten und die Bedarfe der Schüler_innen abzuwarten. Gleichzeitig wird die Bedeutung einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre hervorgehoben, ohne jedoch Informationen zu geben, die nicht zum Kontext passen könnten.

In Bezug auf Geschlecht versuchen Lehrkräfte ihre Schüler_innen dabei ermutigen, ihre eigenen Vorstellungen zu reflektieren und mögliche stereotype Denkmuster zu hinterfragen. Lehrkräfte schildern zudem, wie sie durch gezielte Fragen versuchen, Diskussionen zu lenken, die eine kritische Auseinandersetzung mit Vorstellungen zu Geschlecht fördern sollen. So wird deutlich, dass solche Strategien nicht nur dazu dienen, Wissen zu vermitteln, sondern auch Räume schaffen sollen, in denen Schüler_innen Fragen stellen können, ihre eigene Perspektiven entwickeln bzw. ihre bisherigen Annahmen infrage stellen können.