

Julia Kerstin Maria Siemoneit

SCHULE UND SEXUALITÄT

Pädagogische Beziehung,
Schulalltag und
sexualerzieherische Potenziale

[transcript] Pädagogik

Aus:

Julia Kerstin Maria Siemoneit

Schule und Sexualität

Pädagogische Beziehung,
Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale

Februar 2021, 336 S., kart., Dispersionsbindung

45,00 € (DE), 978-3-8376-5492-9

E-Book:

PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5492-3

Im Sozialraum Schule werden sexualitätsbezogene Inhalte sowohl implizit als auch explizit vermittelt – etwa durch Interaktionen auf Schulhöfen, während der Pausen oder im Unterricht. Julia Kerstin Maria Siemoneit untersucht das Verhältnis zwischen der Thematisierung von Sexualität und professionellem Selbstverständnis sowie der pädagogischen Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen. Grundlage ihrer Studie sind Befragungen von Lehrkräften an Gymnasien, aus denen Deutungsmuster zum Umgang mit Körpern, Begehren und Begehrensformen entwickelt und in den Kontext ihrer professionstheoretischen Bedeutung für den Lehrer*innenberuf gestellt werden.

Julia Kerstin Maria Siemoneit (Dr. phil.), geb. 1985, lehrt am Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung mit Schwerpunkt Gender History der Universität zu Köln und praktiziert als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der sexuellen Bildung, der (sexual-)pädagogischen Professionalisierung von Pädagog*innen, der Prävention von sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen sowie in der Diagnostik und Psychotherapie von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5492-9

© 2021 transcript Verlag, Bielefeld

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Sexualität: Begriffs- und wissenschaftliche Annäherungen	19
2.1 Begriffsgeschichte und Entstehung der Sexualwissenschaft	20
2.2 Sexualität zwischen ›Natur‹ und Kultur: Körper, Geschlecht und Begehren	33
2.3 Das sexuelle Subjekt und Sozialität	41
3. Zur pädagogischen Bearbeitung von Sexualität im Kontext Schule	47
3.1 Historische Skizze der Pädagogisierung von Sexualität	49
3.2 Sexualpädagogische (Aus- und Fort-)Bildung von Lehrkräften	64
3.3 Institutionalisierte Handlungs- und Adressierungsrahmen	66
3.4 Schule und das Asexualitätsparadigma oder: sexuelle Akteur*innen in der asexuellen Schule	68
3.5 Verborgene Wissensbestände	81
4. Die pädagogische Beziehung: Zum Verhältnis von Profession, Generation, Geschlecht und (Berufs-)Biografie von Lehrer*innen	91
4.1 Antinomische Spannungsverhältnisse des strukturtheoretischen Professionsparadigmas	92
4.2 Die pädagogische Beziehung im generationalen und geschlechtlichen Verhältnis	108
4.3 Das Verhältnis von Biografie, Sexualität und Profession	117
5. Forschungskonzeption und methodisches Vorgehen	121
5.1 Wissenssoziologische Implikationen des Sprechens über Sexualität und Schule durch Expert*innen	121
5.1.1 Adressierung von Lehrkräften als Expert*innen	121
5.1.2 Sprechen – Macht – Schule	125
5.1.3 Interpretatives Paradigma	129
5.2 Erhebung der Daten	131
5.2.1 Leitfadiskonzeption, Interviewform und Interviewführung	131
5.2.2 Sample und Feldzugang	139

5.3	Deutungsmusteranalyse	146
5.3.1	Merkmale von Deutungsmustern und eigene Verortung	146
5.3.2	Methodisches Vorgehen bei der Textanalyse	151
5.3.3	Reflexion des Forschungsprozesses und der eigenen Positionierung	155
6.	Deutungsmuster zu Begehren jenseits von Heteronormativität	159
6.1	Nicht-heteronormatives Begehren und Geschlecht als Unterrichtsgegenstand	160
6.2	Heterosexistische Schule: Mangel an positiver Repräsentation	177
6.3	LG-Lehrkräfte und Schule	183
6.3.1	Begehrens- und Lebensweisen von LG-Lehrkräften innerhalb des Kollegiums	183
6.3.2	Diskriminierung von Lehrer*innen durch Schüler*innen	188
6.3.3	Begehren von Lehrkräften: Zur Pädagogisierung einer Privatsache	194
6.4	Die pädagogische Bearbeitung von Homofeindlichkeit	200
6.4.1	Vorbildfunktion von Lehrkräften	200
6.4.2	(Wunsch nach) Erziehung und Disziplinierung diskriminierenden Sprechens	203
6.5	Theoretisierende Zusammenfassung I	214
7.	Deutungsmuster zu Körpern in der Schule	221
7.1	Sprechen über Schüler*innenkörper	223
7.1.1	Der verdächtig(t)e Lehrer: Zum Verhältnis von Lehrer(-blick) und Schülerinnenkörper	223
7.1.2	Disziplinieren und Neutralisieren: Die Bearbeitung des Schülerinnenkörpers	234
7.2	Sprechen über Lehr(er*innen)körper	254
7.2.1	Vergeschlechtlichte Lehrer*innenkörper	254
7.2.2	Vorbildliche Lehr(er*innen)körper	261
7.2.3	Lehr(erinnen)körper im Spannungsverhältnis von öffentlicher und privater Sphäre	264
7.3	Theoretisierende Zusammenfassung II	272
8.	Resümee	279
Dank	291
Literaturverzeichnis	293
Transkriptionslegende	333

1. Einleitung

»Enter most organisations and you enter a world of sexuality.«

(Hearn/Parkin 1987: 3)

Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Sexualität war und ist spannungsreich. Um dieses Verhältnis näher zu beleuchten, lassen sich mit Blick auf das letzte Jahrzehnt zwei Momente ausmachen, die den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bilden:

Erstens wurde im Jahr 2010 das Ausmaß sexueller Gewalt in privaten, reformpädagogischen sowie katholischen Internaten von Pädagog*innen¹ und kirchlichem Personal gegenüber ihren Schüler*innen und Schutzbefohlenen bekannt. Die Vorfälle sexueller Gewalt an der reformpädagogischen Odenwaldschule, die mit ihren demokratischen und familiennahen, gemeinschaftlichen Lebensformen nahezu ein Jahrhundert lang als Vorzeigeeinternat galt, entzogen sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der breiten Öffentlichkeit die Gewissheit, dass Schule als sicherer Ort für das Aufwachsen gelten könne.

Zweitens befürchteten Beteiligte der Protestbewegungen wie *Besorgte Eltern* oder *Demo für alle* eine »Frühsexualisierung« (Schmincke 2015: 96) ihrer Kinder. Die *Demo für alle* formierte sich im Zuge der Institutionalisierung der gleichgeschlechtlichen Ehe in Frankreich und mobilisierte auch ultrakonservative bis rechtskonservative Gruppierungen in Deutschland. Im Wesentlichen ging es dabei um die Frage, welche Vorstellungen von Geschlecht, Begehren, Beziehung und letztlich auch Familie Heranwachsenden in Bildungseinrichtungen vermittelt werden sollten. In Deutschland entzündete sich der Protest an dem Entwurf des Bildungsplans von Baden-Württemberg im Jahr 2013, der eine Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Querschnittsthema für die Schule vorsah. Er kulminierte letztlich in der Online-Petition eines Realschullehrers »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens« (vgl. ebd.: 2015: 95f.). In diesem Zuge wurden auch Personen aus der Sexualwissenschaft, Sexualpädagogik sowie Geschlechterforschung

1 Im Folgenden verwende ich den Asterisk, um im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache sämtliche Geschlechter einzuschließen.

»medial zum Teil massiv diskreditiert und diffamiert« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014: o. S.).

Diese beiden Ereignisse haben den Themenkomplex ›Schule und Sexualität‹ auf ihre je spezifische Weise in die öffentliche Debatte gebracht. Während sich die Protestbewegungen vor allem gegen die Inhalte des Sexualkundeunterrichts wenden, rücken die Vorfälle sexueller Gewalt die Machtverhältnisse an Schulen, innerhalb von pädagogischen Beziehungen und deren Grenzen, in den Vordergrund. Dabei konzentrierte sich die Diskussion und Forschung bisher vor allem auf private Schulen und Internate, die Situation an öffentlichen Schulen wurde bislang vernachlässigt.

Forschungen zum Zusammenhang von Schule und Sexualität, mithin Debatten um die Frage, ob Sexualaufklärung² in der Schule unterrichtet werden soll, haben eine längere Geschichte: Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts systematisierten Walter Hoffmann und William Stern im Auftrag des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung anhand aktenkundig gewordener Fälle »Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen«, die sie im Hinblick auf die Art des Vergehens und der darauf folgenden Strafe kategorisierten. Dann versuchten sie, das Verhalten sexualpsychologisch zu kontextualisieren und im Hinblick auf Entwicklungsgemessenheit oder Entwicklungsrisiko einzuordnen (vgl. Hoffmann/Stern

2 *Sexualaufklärung* oder *Sexualaufklärungsunterricht* bezeichnet im Folgenden die Bearbeitung von sexualitätsbezogenen Inhalten, die im Rahmen des Unterrichts erfolgt. Uwe Sielert versteht hierunter die Informationsvermittlung »über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen menschlicher Sexualität« (Sielert 2015: 12). Unter *Sexualerziehung* wird in Anlehnung an Sielert hingegen eine »kontinuierliche, intendierte [und nicht intendierte, J.S.] Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivation, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnespekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen« (Sielert 2015: 12) verstanden. Mit dieser Erweiterung des Verständnisses von Sexualerziehung können potenziell auch Ereignisse sexualerzieherisch wirksam werden, die sich im Sinne eines verborgenen Lehrplans (s. Kap. 3.6) oder etwa des Modelllernens (vgl. Bandura 1977) vermitteln. Diese Differenzierung verdient eine genauere Betrachtung, da sich seit Mitte der 1960er Jahre der Terminus der *schulischen Sexualerziehung* für den Sexualaufklärungsunterricht durchzusetzen begann (s. Kap. 3.1) und damit begrifflich suggeriert wurde, dass *Sexualerziehung* als solche unterrichtbar sei. Insofern grenzt sich die vorliegende Arbeit etwa von Markus Hoffmanns (2016) Verständnis einer »Schulische[n] Sexualerziehung« ab, wenn dieser sich in seiner Studie auf das unterrichtliche Prozessieren sexualitätsbezogener Inhalte bezieht. Demgegenüber scheint die Verwendung des Terminus' der »schulischen Sexualaufklärung« aus der Studie von Sara-Friederike Blumenthal (2014), die den Sexualaufklärungsunterricht ethnografisch untersucht, anschlussfähig. Mit dieser Differenzierung kann der Sexualaufklärungsunterricht zwar offiziell stattfinden und potenziell sexualerzieherische Wirkung entfalten, dies muss er aber nicht. Zum jüngst eingeführten Begriff der *sexuellen Bildung* siehe die Kapitel 3.1 und 4.1.

1928: 56ff.). Das Interesse für und die Möglichkeiten zur Beforschung von jugendsexuellen Phänomenen begannen in den 1920er Jahren und wurden später erneut von dem Hamburger Oberschulrat Otto Brüggemann aufgegriffen (vgl. Der Spiegel 1967; Brüggemann 1967). Dieser befragte in Anlehnung an die Studie von Hoffmann und Stern mittels Fragebögen Lehrkräfte nach »sexuelle[n] Konflikte[n]« an Gymnasien (Brüggemann 1967). Wenngleich in beiden Studien der rigide Umgang mit sexualitätsbezogenem, jugendlichem Verhalten in der Schule kritisiert wird, so tritt zugleich der problembetonte Ansatz deutlich hervor. Über »Sexualität und Schule« zu forschen rechtfertigte sich vor allem über die Problematisierung jugendlichen Verhaltens.

Die bundesweite Einführung des fächerübergreifenden Sexualaufklärungsunterrichts im Jahr 1968 durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) war dann stets von Deutungskämpfen darüber begleitet, wer die nachwachsende Generation wie, über was und vor allem wie umfangreich sexuell aufklären darf und soll. Eltern, die ihre Erziehungsrechte beschnitten sahen, zogen wegen der Einführung der schulischen Sexualaufklärung bis vor das Bundesverfassungsgericht. Dieses urteilte 1977, dass der Erziehungsauftrag der Schule dem elterlichen Erziehungsrecht gleich- und nicht nachgeordnet sei (vgl. Hilgers 2004: 11; s. Kap. 3.1). Doch bis heute regt sich immer wieder Widerstand gegenüber schulischer Sexualaufklärung, wenn etwa 2011 fünf baptistische Familien versuchten, ihre Kinder vom Sexualaufklärungsunterricht aus religiösen Gründen befreien zu lassen (vgl. Barbaras 2013: 542) oder – auf europäischer Ebene – eine schweizerische Mutter dafür bis vor den Europäischen Gerichtshof zog. Diese Klage wurde 2018 abgewiesen (vgl. Europäischer Gerichtshof 2018: Az. 22338/15).

Bemerkenswert ist, dass mit der Einführung der Empfehlungen der KMK der Themenkomplex »Sexualität und Schule« nicht mehr auf den gesamten Schulraum bezogen wurde, wie dies noch bei den genannten Studien von Hoffmann und Stern (1928) sowie Brüggemann (1967) der Fall war, sondern vor allem auf Fragen des Unterrichtens und der Unterrichtbarkeit sexualitätsbezogener Inhalte reduziert und verengt wurde. Wenngleich SchülerInnen und StudentInnen³ der 1968er-Bewegung gefordert hatten, Sexualaufklärung als Unterrichtsgegenstand in die Curricula der Schullehrpläne aufzunehmen (vgl. Koch 2013: 32f.), so stellten sich zugleich auch Skepsis und Ernüchterung darüber ein, ob ein bürokratischer Ort

3 Auf die Verwendung des Asterisks wird dann verzichtet, wenn dadurch die Gefahr einer Dekontextualisierung besteht: Wenngleich davon auszugehen ist, dass auch in den 1960er Jahren es mehr als zwei Geschlechter sowie unzählige Begehrensformen gab, so verweist die Verwendung des Asterisks auf eine Identitätspolitik, die sich erst deutlich später etablierte. Seine Verwendung im Zusammenhang mit der 1968er-Bewegung sowie ihren Ausläufern in den 1970er Jahren wäre daher als ahistorisch zu beurteilen.

wie die Schule bzw. der Unterricht überhaupt ein angemessener Erfahrungs- und Bildungsraum für Sexualität als sinnlichen und ästhetischen Bildungsgegenstand sein könne (vgl. Beck 1975; Paulich 1981; s. Kap. 3.1). Diese skeptische Position gegenüber der Schule als »Einrichtung zur Ent-Erotisierung der Weltbeziehungen« (Rumpf 1996: 94) wurde verstärkt in den 1990er Jahren wieder aufgegriffen und stellte die Möglichkeiten einer angemessenen, sexualfreundlichen Aufklärung im schulischen Unterricht in Frage (vgl. Müller 1992). Sogar der Erziehungswissenschaftler und Schulforscher Gerhard Glück, der sich lange für die schulische Sexualaufklärung eingesetzt hatte, sprach sich zuletzt gegen einen flächendeckenden Sexualaufklärungsunterricht und für freiwillige Arbeitsgemeinschaften aus: Sexualaufklärung »gedeiht nur an den Rändern des Systems« (Glück 2004: 295), so seine ernüchternde Bilanz.

Wenn über ›Sexualität und Schule‹ gestritten wurde, so wurde zumeist um den adäquaten Unterricht gerungen; außerhalb von Unterricht wurde Sexualität in der Schule sowohl im Hinblick auf die schulischen Binnenräume als auch die Interaktionen und pädagogischen Beziehungen nur wenig Bedeutung beigemessen.

Dieser einseitigen Betrachtung versuchten die Soziolog*innen Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche bereits in den 1990er Jahren zu begegnen, indem sie dem ganzen Ort Schule eine »sozio-sexuelle Bedeutung« (Schmidt/Schetsche 1998: 37) für die sexuelle Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden beimaßen. Damit verwarfen und überschritten sie erstmalig das Verständnis von Schule als Aneinanderreihung ausschließlich (sexualkunde-)unterrichtlicher Ereignisse. Schmidt und Schetsche arbeiteten am Beispiel Bremer Sekundarschulen heraus, dass Schüler*innen entgegen der offiziellen Absicht Schule als Ort für erotische Anbahnungen, Kontaktaufnahmen sowie erste romantische Beziehungen und sexuelle Erfahrungen nutzten. Die Lehrkräfte wurden in dieser Studie hingegen nur beiläufig berücksichtigt. Innerhalb eines Exkurses wurden einige Schlaglichter auf deren Einstellungen geworfen, ohne dass die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen systematisch untersucht wurde. So berichteten die Lehrkräfte über ihre geringe sexualpädagogische Vorbildung, die Herausforderung, eigene Grenzen zu wahren und mit diskriminierendem, sexualisiertem Sprachgebrauch umzugehen, aber auch über die Verbesserung des Klassenklimas durch die Vertrautheit, die im Sexualaufklärungsunterricht entstehe (vgl. ebd.: 98ff.). Angesichts der Fokussierung von Schule als sozio-sexuellem Ort, der nicht allein im Unterricht aufgeht, ist es überraschend, dass von insgesamt zwölf interviewten Lehrkräften neun sich qua ihrer Funktion als Biologielehrkräfte in der Verantwortung sahen, sexualitätsbezogene Themen zu bearbeiten, aber nur zwei Klassenleitungen, was auf eine fachliche und damit auch unterrichtliche Bearbeitung von Sexualaufklärung

schließen lässt.⁴ Somit wurde in dieser Studie Sexualaufklärung ebenfalls als Sache des (Fach-)Unterrichts verstanden: Das pädagogische Moment bezieht sich damit auf das Unterrichten sexualitätsbezogener Inhalte, nicht jedoch auf weitere Aspekte, die etwa Lehrkräfte in ihrer sozialisatorischen Relevanz für Schüler*innen bzw. die pädagogischen Beziehungen berücksichtigen. Durch den Fokus der Studie auf die heranwachsenden Akteur*innen selbst sind zunächst Erkenntnisse über die sexuellen Aushandlungsprozesse von Heranwachsenden am Ort Schule gewonnen worden. Worin konkret die erzieherischen Herausforderungen im Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen liegen, inwiefern auch Lehrkräfte sich in diese Aushandlungsprozesse einbringen oder sich darin positionieren und wie die von Heranwachsenden in schulischen Binnenräumen aufgeworfenen sexualitätsbezogenen Themen von Lehrkräften pädagogisch bearbeitet werden, bleibt hingegen offen.

Auch die Studie von Petra Milhoffer (2000) setzt bei koedukativ beschulten Heranwachsenden im Alter von acht bis vierzehn Jahren an. Mittels Fragebögen und Gruppeninterviews wurden zentrale sexualitätsbezogene Themen herausgearbeitet, mit denen sich Heranwachsende auf der Schwelle zur Pubertät befassen, sowie ihre Wissensbedarfe und Wünsche an die Sexualaufklärung. Die thematischen Schwerpunkte weisen Ähnlichkeiten mit den regelmäßig publizierten Replikationsstudien über Jugendsexualität der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) auf. So werden etwa Fragen zu Informationsquellen für sexualitätsbezogene Themen, zu präferierten Personen bei der Aufklärungsarbeit sowie zu Wünschen an den Sexualkundeunterricht im Hinblick auf die behandelten Themen oder verwendeten Medien gestellt (vgl. Milhoffer 2000: 111-149; Heßling/Bode 2015: 57ff.; 13ff.; 34ff.). Darüber hinaus legen die Mitarbeiterinnen der BZgA, Angelika Heßling und Heidrun Bode, im Sinne einer gesundheitspräventiven Situationsanalyse, einen Schwerpunkt auf die Befragung sexueller Erfahrungen älterer Heranwachsender sowie ihr Verhütungswissen und -verhalten (vgl. Heßling/Bode 2015: 93ff.). Aus beiden Studien geht hervor, dass der Schule im Vergleich zu Familie, Zeitschriften oder Büchern eine zentrale Bedeutung bei der Vermittlung sexualitätsbezogenen Wissens zukommt und Lehrkräfte gleich hinter Müttern als relevante Ansprechpartner*innen rangieren (vgl. Milhoffer 2000: 125; Heßling/Bode 2015: 14). Diese Studien geben somit einen Einblick in das kindliche beziehungsweise jugendliche Wissen über Sexualität, über Art und Umfang der sexuellen Erfahrungen wie auch über das Erleben von und die Wünsche in Bezug auf den Sexualkundeunterricht. Offen bleibt aber, wie sich der Sexualaufklärungsunterricht im schulischen Setting konkret gestaltet, was und vor allem wie bestimmte Themen pädagogisch

4 Weitere Fächer werden trotz der eigentlich fächerübergreifend angelegten Sexualaufklärung nicht genannt.

vermittelt und bearbeitet werden und welche Dynamiken sich in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung durch die Begegnung mit sexualitätsbezogenen Inhalten ergeben.

In Bezug auf diese Fragen sind vor allem die beiden Studien von Sara-Friederike Blumenthal (2014) und Markus Hoffmann (2016) aufschlussreich: Blumenthal untersucht in ihrer ethnografischen Studie⁵ der Berliner Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 die sozialregulative Funktion von Scham im Kontext des gymnasialen Sexualaufklärungsunterrichts im Fach Biologie⁶. So wird mittels vier ausgewählter Fälle herausgearbeitet, dass in der Sexualaufklärung Beschämung durch Biologielehrer*innen zur Unterrichtsdisziplinierung, Aktivierung der Heranwachsenden sowie zur Restriktion sexueller Praktiken im Jugendalter pädagogisch eingesetzt und genutzt werde. Umgekehrt reagierten Lehrkräfte beschämt, wenn sie durch Schüler*innen sexualisiert würden oder wenn das kollektive Schüler*innenlachen auf die sexualisierte Doppeldeutigkeit des Gesagten einer Lehrkraft verweise (vgl. Blumenthal 2014: 134ff.). Die Genese dieser Beschämung deutet Blumenthal auf dem Boden der Trennung der Sphären in privat und öffentlich und deutet damit die spezifischen Strukturbedingungen der Lehrer*innenprofession an, ohne diese umfassender zu erläutern (vgl. ebd.: 153). Für die vorliegende Studie ist Blumenthals Arbeit insofern aufschlussreich, als dass sie in den Beobachtungs- sowie Interviewsequenzen und Interpretationen stets mehr oder weniger explizit darlegt, dass das Ringen um eine schulangemessene Form des Sprechens über Sexualität sowohl auf Schüler*innen- als auch Lehrer*innenseite mit Scham, Unbehagen oder einer sonstigen emotionalen Anstrengung einhergeht. Neben schamaffektiven Reaktionen, die in der Studie eingehend analysiert wurden, bietet Blumenthals Studie relevante Anknüpfungspunkte für die Untersuchung von Affekten auch in Zusammenhang mit institutionalisierten Machtpositionierungen und ihren Verschiebungen.

Diesem Ringen um Ermöglichungsformen des Sprechens über Sexualität im Unterricht widmet sich Markus Hoffmann (2016) in seiner Dissertation. Mittels sieben problemzentrierter Interviews zu gesellschaftlich umkämpften, nicht eindeutig bzw. problematisch verhandelten sexualitätsbezogenen Themen – Hoffmann identifiziert die Themen Homosexualität, Prostitution und Pornografie als

5 Der Datenkorpus umfasst teilnehmende Beobachtungen der gesamten Unterrichtsreihen aus vier Klassen, acht Gruppendiskussionen und vier Expert*inneninterviews.

6 Da Blumenthal dem Ethikunterricht, in dem das Fach Sexualaufklärung ebenfalls curricular verankert ist, eine marginale Bedeutung beimisst, fokussiert sie sich auf den Biologieunterricht. Damit werden das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip von Sexualaufklärung sowie die curriculare Verankerung von Sexualaufklärung auch in anderen Fächern wie etwa Religionslehre übersehen bzw. bleiben unbegründet. Die vier ausgewählten Lehrkräfte unterrichten insgesamt an drei verschiedenen Gymnasien.

besonders problembehaftet (vgl. Hoffmann 2016: 128ff.) – arbeitet Hoffmann Deutungsmuster von Lehrkräften verschiedener Fächer und unterschiedlicher Schulformen heraus: wie Sexualität im Sprechen als Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird (unproblematische sprachliche Bearbeitung vs. Tabuisierung vs. Delegation an Schüler*innen), mit welcher pädagogischen Absicht (sachlich vs. wertebezogen), mit welchem professionellen Selbstverständnis (nahe, familiarisierte Person vs. distanzierte Lehrer*innenrolle) sowie in welchem Anerkennungsmodus von Jugend und Jugendsexualität (sexuell defizitäre Schüler*innen vs. eigenständige und angemessene Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben) (vgl. ebd.: 264). Hoffmann hat sein Sample nicht nur auf Biologielehrkräfte beschränkt, sodass in seiner Studie Sexualaufklärung als multidisziplinärer und fächerübergreifend bearbeiteter Unterrichtsgegenstand in Erscheinung tritt.⁷ Allerdings werden die verschiedenen Schul- und Beziehungskulturen nicht berücksichtigt. Durch die Thematisierung von Sexualität als Unterrichtsgegenstand geraten die Binnenräume von Schule und ihre Bedeutung nur vereinzelt in den Blick. Die Relevanz dieser Binnenräume zeigt sich etwa dann, wenn eine Sonderpädagogin für den Unterricht zwar einen vertrauten, freundschaftlichen Adressierungsmodus anbietet, sich von diesem im Setting des Pausenhofs aber wieder abgrenzt und mehr rollenförmige Distanz von ihren Schüler*innen einfordert (vgl. ebd.: 268). Aufschlussreich für die vorliegende Studie sind besonders Hoffmanns Ansätze zur professionstheoretischen Rahmung des Lehrer*innensprechens: Hier können unter Berücksichtigung der strukturtheoretisch perspektivierten Antinomien von Lehrer*innenhandeln nach Werner Helsper (1996; 2004; 2012a; 2012b) und auf dem Boden der Strukturbedingungen von Schule die Ermöglichungs- bzw. Verunmöglichungsformen beim Sprechen über Sexualität in der Schule exemplifiziert und nachvollzogen werden. So werden unter professionstheoretischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung der Pädagogisierung von sexualitätsbezogenen Unterrichtsinhalten zentrale Fragen zur pädagogischen Beziehung bearbeitet, die etwa das Ausbalancieren von Nähe und Distanz oder Autonomie und Heteronomie betreffen.

Eine Theoretisierung von sexualitätsbezogenen Situationen im Hinblick auf die Antinomie von Nähe und Distanz ist zudem durch die Erziehungswissenschaftler*innen Werner Helsper und Sabine Reh erfolgt, die anhand einer ethnografischen Unterrichtssequenz im Fach Deutsch in der zehnten Klasse einer Realschule die Gratwanderung unterrichtlicher Kommunikation und pädagogischer Zuwendung zwischen einer Lehrerin und zwei Schülern herausgearbeitet haben. Bemerkenswert ist an ihrer Analyse, dass eine gewöhnliche unterrichtliche Kommunikation, in der sich die Akteur*innen einerseits um die Unterrichtssache der Gedichtin-

7 Zu den repräsentierten Fächern zählen in den vier ausführlicheren Falldarstellungen Biologie, Geografie, Mathematik, Kunst, Naturwissenschaften, Sport, Philosophie, Sozialkunde und Deutsch.

interpretation bemühen, andererseits durch körperlich sehr nahe Unterstützungssituationen sowie ein taktierendes Spiel mit ironischen Referenzen nähere Beziehungsformen und Anerkennungsverhältnisse erkennbar werden, zu erotisierten Anerkennungsverhältnissen diffundiert (vgl. Helsper/Reh 2012: 267ff.). Auch wenn hier das Risiko einer Deprofessionalisierung durch ein zu hohes Maß an Nähe entsteht, sind Lernen und Bildung doch nur unter der Bedingung angemessener pädagogischer Nähe und Vertrauen möglich. Hier wird einmal mehr deutlich, dass Wissensvermittlung und Erziehung untrennbar mit der pädagogischen Beziehung und ihren Anerkennungsverhältnissen verwoben sind (vgl. Oevermann 1996: 145). Die pädagogische Beziehung als Unterricht durchdringendes und überdauerndes Phänomen wird damit stärker in den Blick gerückt.

Mit der Fokussierung auf Sexuaufklärung als Unterrichtsgegenstand wird suggeriert, dass sexualitätsbezogenes Wissen lediglich in Unterrichtssettings gewonnen werde. Lehrer*innen handeln, lehren und erziehen aber nicht nur während des Unterrichts, sondern auch in anderen Binnenräumen von Schule – auf Pausenhöfen, Fluren, Klassenfahrten, in Mensen usw. In einer Befragung gaben zwei Drittel der Lehrer*innen (n=448) an, Sexualität im Rahmen des Biologieunterrichts zu bearbeiten; allerdings gab ein Drittel auch an, sexualitätsbezogene Themen in den »Nischen« des schulischen Alltags (dazu zählen wir z.B. Pausen, Feste und Feiern, Klassenfahrten, Landschulheimaufenthalte usw.)« bearbeitet zu haben (Glück/Scholten/Strötges 1990: 136)⁸. Hopf unterscheidet beim sexualpädagogischen Lernen in der Schule explizit zwischen geplanten didaktischen Vorhaben – der »intentionale[n] Sexualerziehung« (Hopf 2008: 70) einerseits – und dem »Lernen in *latenten Ereignissen*, die alles Verhalten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler beiläufig beeinflussen können« – also der »*situative[n] Sexualerziehung* [Herv. i. O.]« (ebd.) andererseits.⁹ Die Lehrperson agiere in einer sexuellen Situation unvermeidlich als »orientierungsgebende Person [...], von deren spezifischen Reaktionen Schüler und Schülerinnen ›lernen‹.« (Hopf 2008: 71) Daran anknüpfend wurden in einer neueren Studie der Umfang sowie die Varianz sexueller Situationen, mit denen sich Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulformen (Elementar- und Sekundarschulen) konfrontiert sehen, in einer Pilotstudie (n=230) erfragt (vgl. Siemoneit/Verlinden 2021). Es wurden vor allem Situationen genannt, in denen es um (1) sexualisierte, abwertende Sprache, (2) körperliche, sexualisierte Grenzverletzungen sowie (3) körperliche, konsensuale Interaktionen zwischen Schüler*innen ging. Dass die Mehrzahl der Situationen außerhalb des Unterrichts beobachtet wurde, verweist auf die Bedeutung des gesamten schulischen Binnenraums für sexualitätsbezogene Aushandlungsprozesse. Diese unterrichtsdezentrierte Perspektive auf den Themenkomplex ›Schule und Sexualität‹ wurde unlängst in zwei Aufsätzen

8 Mehrfachnennungen von Fächern und Situationen waren möglich.

9 Zu dieser Unterscheidung siehe auch Glück/Scholten/Strötges 1990: 30f.

der Erziehungswissenschaftlerinnen Anja Henningsen und Inga-Marie List sowie Johanna Hess und Alexandra Retkowski weiterverfolgt. Henningsen und List kommen durch Interviews, die sie unter anderem mit Lehrkräften und in Bezug auf kollektive Umgangsweisen mit Sexualität geführt haben, zu dem Schluss, dass Sexualität als Störfaktor vor allem in den Modi der Vermeidung oder Disziplinierung pädagogisch beantwortet werde (vgl. Henningsen/List 2019: 96ff.), weshalb die Autorinnen Schulen »sexualitätsexkludierende Kulturen« (ebd.: 96) attestieren. Diese sind in Zusammenhang mit einem Mangel an sexualpädagogischer Bildung und Professionalisierung zu sehen (vgl. Sielert 2011: 255ff.). Bemerkenswert im Hinblick auf die Herstellung von Schule als asexueller Institution ist, dass sich hier in ersten Ansätzen die Diskursivierung von Sexualität in der Schule bzw. in der Sozialen Arbeit als deutlich vergeschlechtlicht zeigt: So sind insbesondere Schülerinnen und Lehrerinnen von der Bearbeitung und Disziplinierung ihrer Körper durch Kleidung oder Kommentierungen betroffen (vgl. Henningsen/List 2019: 97; Hess/Retkowski 2019: 237). In beiden Aufsätzen wird allerdings durch das gemischte Interviewsampling von Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen nicht trennscharf zwischen den Strukturbedingungen von Schule und ihren Beziehungskulturen sowie denen anderer pädagogischer Einrichtungen, Professionen und Beziehungen unterschieden. Dass etwa Sozialarbeiter*innen ihre pädagogischen Beziehungen durchaus näher gestalten dürfen und sollen als Lehrkräfte wird nicht professionsangemessen verfolgt. Generell wäre in diesem Kontext sogar eine Unterscheidung zwischen den Schul- und Beziehungskulturen der einzelnen Schulformen notwendig (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2012a).

Bei der Betrachtung des Verhältnisses von Sexualität und Schule wird also entweder die Struktur pädagogischer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen nicht ausreichend oder gar nicht berücksichtigt oder Sexualität wird auf einen Unterrichtsgegenstand verkürzt, wodurch situative, implizite, ungeplante Sexualerziehung sowie Sexualität als Bestandteil pädagogischer Beziehungen in der Forschung unterrepräsentiert sind.

Da Lehrkräfte und Schüler*innen als sexuelle Wesen zu verstehen sind, die im Schulalltag sexuelle Themen auch miteinander verhandeln und einander sowohl in ihren institutionalisierten Beziehungen als auch mit persönlichen Anteilen begegnen – niemand streift an den Schultoren Geschlecht oder Begehren ab (vgl. Milhoffer 2000: 21; Schmidt/Schetsche 2013: 601) – muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass auch in Schule Sexualität konstitutiv für die pädagogischen Beziehungen sowie als Verhandlungsgegenstand in Erscheinung tritt: »Enter most organisations and you enter a world of sexuality« (Hearn/Parkin 1987: 3).

Die vorliegende Studie verfolgt daher die These, dass Lehrkräfte in der Schule – und nicht nur im Sexualaufklärungsunterricht – mit Körperlichkeit, Begehren,

Intimität, Erotisierungen sowie der Ausbalancierung von Nähe und Distanz in der Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen konfrontiert sind.

Lehrkräfte beteiligen sich neben der unterrichtlichen Sexualaufklärung zudem an einer schulischen Sexualerziehung, indem sie auf Wissensbestände rekurrieren, mit denen sie ihre Bearbeitungsweisen von Sexualität, Nähe, Begehren, Körperlichkeit etc. legitimieren und denen sie darüber hinaus sexualerzieherische Bedeutung zusprechen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. In welchen Zusammenhang stellen Lehrkräfte Sexualität und Schule?
2. Auf welche Wissensbestände rekurrieren Lehrkräfte, wenn sie Sexualität und Schule miteinander verknüpfen sowie sexualitätsbezogene Beobachtungen oder Ereignisse reflektieren?
3. Wie werden sexualitätsbezogene Themen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung bearbeitet? Damit einher geht schließlich die Frage:
4. Welches professionelle Selbstverständnis als Lehrkraft vermittelt sich im Sprechen über Sexualität und Schule?

Zur angemessenen Kontextualisierung dieser Fragen wird im zweiten Kapitel zunächst ein Sexualitätsbegriff erarbeitet, der aus einer historischen Perspektive die gesellschaftliche Vermitteltheit von Sexualität herausstellt. Die Darstellung setzt hierzu bei der Genese der Sexualwissenschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts an und wirft Schlaglichter auf Wissensbestände zu Sexualität, Körper und Begehren als historisch bedingte, gesellschaftlich verhandelte Gegenstände. Anhand von geschichtswissenschaftlicher Körperforschung und der Konstruktion von Geschlechterkörpern wird argumentiert, dass Wahrheit und (leibliches) Erleben von den gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen determiniert sind, auf deren Grundlage sich Sexualbiografien entwickeln. Diese Perspektivierung von Sexualität ermöglicht ein erweitertes Sexualitätsverständnis, demnach Sexualität als ein fortwährendes, dynamisches Zusammenspiel aus Kultur, Biologie und Person verstanden wird.

Im dritten Kapitel wird die Bestimmung der Institution Schule im Zusammenhang mit der pädagogischen Bearbeitung von Sexualität fokussiert. Der Auftrag von Schule, im Spannungsfeld zwischen Staat, elterlichem Erziehungsrecht und sexualitätsbezogenem Sprechen wird durch den Widerspruch erschwert, in einer asexuell konstruierten Schulstruktur ein Thema zu behandeln, das im Idealfall eine größere Nähe voraussetzt. Ob Schule will oder nicht: Sie gilt als sexueller Ort beziehungsweise als Ort, an dem sexualitätsbezogenes Wissen vermittelt wird. Zum einen werden die schulischen Akteur*innen hier als Sexualwesen beschrieben, zum anderen werden die tradierten Wissensbestände im Sinne eines heimlichen Lehrplans nachgezeichnet.

Im vierten Kapitel rückt die pädagogische Beziehung und damit die interaktionistische Ebene in den Vordergrund der Arbeit. Die Anbindung sexualpädagogischer Herausforderungen an die professionstheoretischen Antinomien nach Werner Helsper (1996) lenkt den Blick auf die Spannungsverhältnisse, die sich im Lehrer*innenhandeln und in der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen unter besonderer Berücksichtigung sexualpädagogischer Diskurse ergeben. Erziehung (in der Schule) ist stets generational und geschlechtlich strukturiert. Mit dieser Perspektivierung von Generation und Geschlecht als Einlassungen in erzieherische Verhältnisse werden Verschiebungen in der generationalen Ordnung und die Bedeutung der geschlechtlichen Ordnung sichtbar gemacht. Die pädagogische Beziehung mit ihren antinomischen Spannungsverhältnissen, in die die geschlechtliche und generationale Ordnung eingelassen sind, ist mit Blick auf die Profession unhintergebar mit der Lehrperson – und damit auch mit ihrer (Sexual-)Biografie – verschränkt.

Im fünften Kapitel erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens. Um die Wissensbestände von Lehrkräften zu den Thematisierungs- und Bearbeitungsweisen von Sexualität in der Schule zu erfassen, wurden insgesamt vierzehn problemzentrierte Interviews mit Gymnasiallehrkräften geführt. Die Forschungsfrage(n), wie Lehrkräfte vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen Sexualität in der Schule bearbeiten und vor allem, auf welche Wissensbestände sie hierbei zurückgreifen, wird wissenssoziologisch perspektiviert. Ferner erfolgt die Beschreibung der Deutungsmusteranalyse, die einen Schwerpunkt auf die kollektiv verfügbaren Wissensbestände setzt. Mit Bezug auf (berufs-)biografische Ansätze werden auch Feinanalysen zur Erarbeitung latenten Sinns genutzt, sodass auch berufs- und sexualbiografische Aspekte Eingang in die Deutungsmusteranalyse finden können.

Aufgrund der dünnen Forschungslage ist diese gründliche Erarbeitung von Sexualität als Gegenstand sowie die Verhältnisbestimmung von Sexualität, Schule und Pädagogik erforderlich und bildet eine notwendige Grundlage für den darauffolgenden empirischen Teil: In den Kapiteln sechs und sieben werden schließlich die Ergebnisse der Interviewanalysen dargestellt. Dabei werden die verschiedenen Deutungsmuster zur Thematisierung und Bearbeitung von Geschlecht, Begehren und Körper herausgearbeitet und im Zusammenhang mit den Herausforderungen pädagogischer Beziehungen diskutiert.

Im Fazit werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt und offene Fragen sowie Anknüpfungspunkte für weitere Forschung skizziert.