

**Justus-Liebig-Universität Gießen**  
**Fachbereich 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften**

**Antifeministische Mobilisierungen und  
sexualpädagogische Fortbildungen:  
Die Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns**

**Kumulative Dissertationsschrift  
zur Erlangung des Grades Dr. phil.**

**vorgelegt von:**

**Anna Lena Oldemeier**

**Einreichung: 09.10.2024**

**Disputation: 04.07.2025**

**Erstgutachterin:**

**Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen**

**Zweitgutachterin:**

**Prof. Dr. Antje Langer, Universität Paderborn**



## Danksagung

Eigentlich hatte ich nicht den Plan, zu studieren. Dass ich trotzdem statt einer Ausbildung zur Erzieherin ein Bachelorstudium begann und auch noch ein Masterstudium sowie diese Promotion folgten, ist dem guten Zureden und der Überzeugungskraft unterschiedlicher Menschen zu verdanken: meinem Papa, der immer wieder die Wichtigkeit von Bildung betonte sowie Uli Faß-Gerold und Evelyn Korn, die darauf bestanden: „Natürlich schaffst du/schaffen Sie das!“ Vielen Dank – ohne euch wäre diese Dissertationsschrift nicht entstanden.

Für den gemeinsamen Forschungsprozess im Projekt *REVERSE* danke ich Ferdinand Backöfer, neben dem gemeinsamen Nachdenken vor allem für das unterstützende und vertrauensvolle Miteinander.

Vielen Dank zudem an alle Menschen, die mich in den vergangenen Jahren in meinem Prozess begleitet haben, in Form von Zuhören, Fragen, Mitdenken, Feedback – aber ebenso durch seelischen Beistand, Ermutigungen und Durchhalteparolen. Danke an: Daniel, Ivo Mael, Marcel, Sabrina, Stefan und alle anderen Menschen, die mir auf unterschiedlichste Weise unterstützend zur Seite standen.

Ein großer Dank geht zudem an Christine Wiezorek für ihre hervorragende Betreuung und ihre strengen aber immer konstruktiven und wertschätzenden Rückmeldungen. Danke für unsere engagierten Diskussionen – auch an alle Mitglieder der Gießener Forschungswerkstatt.

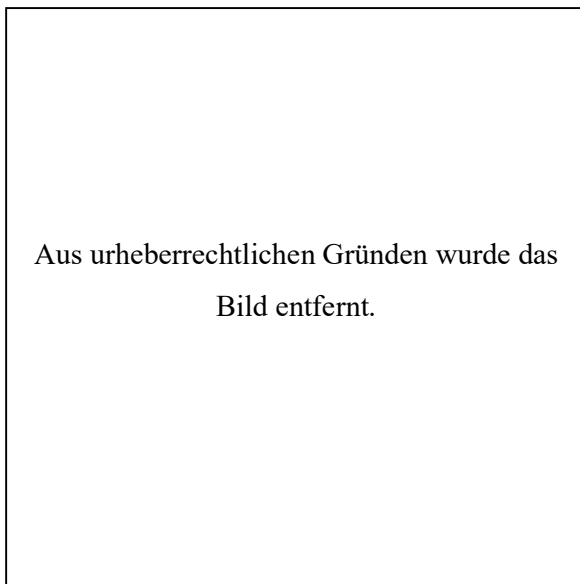
# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung: Die politische Positionierung gegen ‚Frühsexualisierung‘ .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Relevante Bezugspunkte und Forschungsperspektive .....</b>	<b>7</b>
2.1	Antifeministische Mobilisierungen gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt .....	7
2.2	Sexualpädagogik und sexualpädagogisches Handeln .....	10
2.3	Geschlecht und sexuelle Orientierung in anderen pädagogischen Handlungsfeldern ..	13
2.4	Sexualisierte Gewalt als pädagogisches Thema.....	15
2.5	Diskurs und Diskursivierungen.....	17
<b>3</b>	<b>Forschungsschritte und Zusammenfassung der eingereichten Schriften.....</b>	<b>21</b>
3.1	Forschungsschritt I: Die öffentliche Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder durch antifeministische Mobilisierungen.....	21
3.1.1	<i>Forschungsstand: Diskursstränge antifeministischer Diskursivierungen gegen (Sexual-)Pädagogik .....</i>	<i>22</i>
3.1.2	<i>Methodisches Vorgehen: Diskursanalyse als Forschungsinstrument.....</i>	<i>25</i>
3.1.3	<i>Schrift 1: Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne.....</i>	<i>27</i>
3.1.4	<i>Schrift 2: Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis.....</i>	<i>29</i>
3.1.5	<i>Schrift 3: Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik.....</i>	<i>30</i>
3.2	Forschungsschritt II: Zum Verhältnis zwischen antifeministischen Diskursivierungen und pädagogischem Feld.....	31
3.2.1	<i>Forschungsstand: Differenzen zwischen antifeministischen Narrativen und pädagogischer Praxis .....</i>	<i>32</i>
3.2.2	<i>Methodisches Vorgehen: Problemzentrierte Expert_inneninterviews und teilnehmende Beobachtungen.....</i>	<i>34</i>
3.2.3	<i>Schrift 4: Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld .....</i>	<i>37</i>
3.3	Forschungsschritt III: Sexualpädagogische Fortbildungen als Diskursraum .....	40
3.3.1	<i>Forschungsstand: Die Gestaltung sexualpädagogischer Fortbildungen als diskursive Praxis .....</i>	<i>41</i>
3.3.2	<i>Methodisches Vorgehen: Sequenzanalytische Untersuchung von Beobachtungsprotokollen .....</i>	<i>44</i>
3.3.3	<i>Schrift 5: Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen .....</i>	<i>45</i>
3.3.4	<i>Schrift 6: Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen.....</i>	<i>48</i>

<b>4</b>	<b>Zusammenführung und Einordnung zentraler Ergebnisse .....</b>	<b>49</b>
4.1	Antifeministische Diskursmuster gegen (Sexual-)Pädagogik.....	50
4.2	Zur gesellschaftlichen Verbreitung antifeministischer Einstellungen.....	52
4.3	Wirkungen antifeministischer Diskursivierungen im pädagogischen Feld .....	55
4.4	Sexualisierte Gewalt als diskursiver Bezugspunkt.....	58
4.5	Sexualpädagogische Fortbildungen als Diskurs- und Ermöglichungsraum .....	60
	<b>Literatur .....</b>	<b>65</b>
	<b>Anhang: Volltexte der eingereichten Schriften .....</b>	<b>81</b>
	Volltext Schrift 1:	
	Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne.....	81
	Volltext Schrift 2:	
	Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis.....	112
	Volltext Schrift 3:	
	Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik.....	135
	Volltext Schrift 4:	
	Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld .....	143
	Volltext Schrift 5:	
	Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen .....	178
	Volltext Schrift 6:	
	Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen .....	187

# 1 Einleitung: Die politische Positionierung gegen ,Frühsexualisierung‘

Anlässlich der Bundestagswahl im September 2017 veröffentlichte die Partei *Alternative für Deutschland* (AfD), Kreisverband Nürnberg ein Sharepic auf der Social Media-Plattform *Twitter*, auf dem „Genderideologie raus aus den Schulen“ und „Frühsexualisierung stoppen“ gefordert werden. Zu sehen sind das Gesicht eines blonden Kleinkindes und der Verweis auf das Wahlprogramm der Partei.



*Abbildung 1: Sharepic des Kreisverbands Nürnberg der AfD  
<https://twitter.com/AfDNbg/status/911489316504920064> (Zugriff: 26.11.2023)*

Im Wahlprogramm der Partei heißt es: „Eine einseitige Hervorhebung der Homo- und Transsexualität im Unterricht, wie sie die sogenannte ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ praktiziert, stellt einen unzulässigen Eingriff in die natürliche Entwicklung unserer Kinder [...] dar. Dadurch werden Kinder und Jugendliche [...] in Bezug auf ihre sexuelle Identität verunsichert, überfordert und in ihren Schamgefühlen verletzt“ (Alternative für Deutschland 2017: 41). Die AfD positioniert sich dagegen und fordert: „Unsere Kinder dürfen nicht zum Spielball der sexuellen Neigungen einer lauten Minderheit werden. Das ideologische Experiment der Frühsexualisierung ist sofort zu beenden“ (ebd.). Damit bleibt das Programm zwar abstrakt, enthält zugleich aber zentrale Chiffren, die bereits bekannt sind: Der emanzipatorische und intersektionale Ansatz der Sexualpädagogik der Vielfalt (Tuider et al. 2012) sorgte 2014 für einen medialen Aufschrei, nachdem es zu einer Vielzahl von Faktenverzerrungen gekommen war, aus denen Vor-

würfe der Übergriffigkeit, Umerziehung und ‚Frühsexualisierung‘ resultierten (vgl. Tuiider 2016). Seitdem wird der Begriff ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ zum Zwecke antifeministischer Mobilisierungen sinnentfremdend aufgegriffen und dabei auch mit pädagogischen Ansätzen in Verbindung gebracht, die mit dem eigentlichen Ansatz wenig bis gar nichts zu tun haben (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 226). Der Begriff der sogenannten ‚Frühsexualisierung‘ ist mittlerweile so populär und anschlussfähig, dass er für die Zielgruppe keiner weiteren Erklärung mehr bedarf. Er leugnet die wissenschaftlich anerkannte Existenz kindlicher Sexualität (vgl. z.B. Quindeau/Brumlik 2012; Wanzeck-Sielert 2013) und behauptet stattdessen, die Thematisierung nicht-heteronormativer Lebensweise oder Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte seien eine Grenzverletzung, die Kinder mit dem Thema Sexualität konfrontieren würden, also ‚sexualisierten‘. Diese Positionierungen der AfD sind nach wie vor aktuell und beispielsweise in ihrem Grundsatzprogramm formuliert (vgl. Alternative für Deutschland 2027: 55). Wie ich im Laufe meiner Dissertationsschrift aufzeigen werde, werden die genannten Annahmen und Unterstellungen nicht nur in Programmen der AfD deutlich, sondern werden im Diskurs um sexualpädagogisches Handeln auch von anderen Akteur\_innen und in unterschiedlichen Diskursräumen artikuliert.

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in drei Forschungsschritte, die chronologisch und thematisch aufeinander aufbauen, indem jeweils unterschiedliche Teilfragestellungen verfolgt werden. Forschungsschritt I (Kap. 3.1) befasst sich mit der antifeministischen Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder. Welchen diskursiven Mustern folgen die Thematisierungsweisen? Welche Argumentationen und Annahmen sind ihnen inhärent und wie sind sie miteinander verwoben? Forschungsschritt II fragt nach dem Verhältnis zwischen antifeministischen Diskursivierungen (sexual-)pädagogischen Handelns und dem pädagogischen Feld selbst (Kap. 3.2). Welche Perspektive haben pädagogische Fachkräfte auf die Thematisierungsweisen ihrer Handlungsfelder? Auf welche Weise werden antifeministische Diskursmuster sichtbar? Wie zeigen sie sich in sexualpädagogischen Fortbildungen, in denen pädagogisch Tätige zusammenkommen, um sich im Bereich sexualpädagogischen Handelns (weiter) zu qualifizieren? Und in welchem Verhältnis stehen antifeministische Diskursivierungen sexualpädagogischen Handelns zu Diskursivierungen im pädagogischen Feld? Forschungsschritt III legt den Fokus auf ebendiese Fortbildungsveranstaltungen und die Thematisierungsweisen pädagogischer Fachkräfte (Kap. 3.3). Er geht der Frage nach, wie dort sexualpädagogisches Handeln diskursiviert wird, welchen Mustern diese Diskursivierungen folgen und welche Denk- und Handlungsweisen sich darin zeigen.

Die vorliegende Dissertationsschrift gliedert sich daraus resultierend wie folgt: Anschließend an die Einleitung stelle ich relevante Bezugspunkte sowie die Forschungsperspektive der Arbeit vor (Kap. 2). Danach folgen die ausführlichen Darstellungen der Forschungsschritte I (Kap. 3.1), II (Kap. 3.1) und III (Kap. 3.3), in denen der jeweilige Forschungsstand, das methodische Vorgehen sowie die Zusammenfassungen der thematisch spezifischen Schriften enthalten sind. Die Dissertationsschrift schließt mit einer Zusammenführung und Einordnung zentraler Ergebnisse ab (Kap. 4).

## **2 Relevante Bezugspunkte und Forschungsperspektive**

Im Folgenden werden grundlegende Bezugspunkte dargelegt, die für die Frage nach der Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns zentral sind und die Forschungsperspektive prägen. Dafür wird zunächst auf das Phänomen des Antifeminismus sowie die damit verbundenen antifeministischen Diskursivierungen und Mobilisierungen gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt eingegangen (Kap. 2.1). Anschließend geht es um Sexualpädagogik und sexualpädagogisches Handeln, welches als Querschnittsaufgabe pädagogischer Handlungsfelder verstanden wird (Kap. 2.2), um damit verbunden auf andere pädagogische Handlungsfelder einzugehen, in denen Geschlecht und Sexualität von Bedeutung und ebenfalls Gegenstand der antifeministischen Diskursivierung sind (Kap. 2.3). Anschließend wird dargelegt, welche Rolle sexualisierte Gewalt im pädagogischen Fachdiskurs hat und in welcher Beziehung die Thematik zu sexualpädagogischen Ansätzen steht (Kap. 2.4). Abschließend stelle ich dar, welches diskurstheoretische Verständnis der Dissertation zugrunde liegt und wie damit verbundene Perspektiven und Begrifflichkeiten im Rahmen der Forschung Anwendung finden (Kap. 2.5).

### **2.1 Antifeministische Mobilisierungen gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt**

Die eingangs dargestellten Argumentationsweisen verstehe ich als Teil antifeministischer Mobilisierungen und Politiken, die sich ‚gegen Gender‘ beziehungsweise ‚gegen Genderismus‘ richten. Dabei bleibt der Begriff ‚Gender‘ unbestimmt, sodass er in diesen Diskursen als „leerer Signifikant“ (Mayer/Sauer 2017) beziehungsweise „umbrella term“ (Schmincke 2020: 61) fungiert, dem unterschiedlichste geschlechter- und sexualitätsbezogene Liberalisierungs- und Gleichstellungsmaßnahmen zugerechnet werden. Die Mobilisierungen richten sich zum Bei-

spiel gegen Gender Studies (vgl. Näser-Lather 2019; 2020), die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare (vgl. Fritzsche/Lang 2020), Schwangerschaftsabbrüche (vgl. Achtelik 2018; Notz 2019) oder geschlechtergerechte Sprache (vgl. Beck 2024; Krondorfer 2018). Sexualpädagogik und damit verwandte pädagogische Handlungsfelder stellen ein zentrales, besonders emotional aufgeladenes Angriffsziel dar.

Lang und Fritzsche (2018: 340) definieren Antifeminismus als „eine auf konkrete historische Prozesse der Emanzipation reagierende weltanschauliche Bewegung, der es um die Gegnerschaft zu [feministischen] Prozessen der gesellschaftspolitischen Liberalisierung und Entnormierung von Geschlechterverhältnissen geht sowie um die Aufrechterhaltung heteronormativer Herrschaftsverhältnisse.“<sup>1</sup> Antifeministische Narrative bedienen eine Verschwörungserzählung:<sup>2</sup> Eine vermeintlich omnipotente ‚Gender-‘ beziehungsweise ‚Homo-Lobby‘ arbeite an der Abschaffung der ‚natürlichen‘ (beziehungsweise ‚gottgewollten‘), binären Geschlechterordnung (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a [Schrift 1]: 10). Diese Diskursmuster beruhen auf einer naturalisierenden (beziehungsweise religiös begründeten) Vorstellung von Geschlecht und Sexualität, die die Relevanz der sozialen Kategorie Geschlecht (Gender) negiert und durch die sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten Abwertung erfahren, die nicht der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Norm entsprechen. Diese sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten werden unter dem Begriff ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ subsummiert. Damit verfolgen die Diskursivierungen vor allem die Aufrechterhaltung heteronormativer Herrschaftsverhältnisse und den Schutz eigener Privilegien (vgl. Krolzik-Matthei/Voß 2016: 111). Liberalisierungsmaßnahmen werden als Bestandteil einer totalitären Ideologie verstanden, „die mit den Zielen der Umerziehung der Bevölkerung, der Schaffung eines neuen Menschen und eines totalitären Staates in Verbindung gebracht wird“ (ebd.: 11). Im Fokus der Argumentation steht dabei der Schutz der heterosexuellen (weißen) Kleinfamilie (vgl. Scheele 2016: 5 ff.). In besonderem Maße wird in antifeministischen Diskursformationen das Bild des schutzbedürftigen, unschuldigen Kindes strategisch genutzt, um damit ein Bedrohungsszenario herzustellen (vgl. Schmincke 2015; Tuider 2016).

---

<sup>1</sup> Heteronormativität verstehe ich nach Butlers (1991) Konzept der „heterosexuellen Matrix“ als gesellschaftliche Struktur, durch die nicht nur Heterosexualität, sondern ebenso die Existenz von zwei – komplementären – Geschlechtern als natürlich erscheint. Nach diesem Konzept beziehen sich die drei Kategorien *Sex* (biologisches Geschlecht), *Gender* (soziales und kulturelles Geschlecht) und *Desire* (Begehren) wechselseitig aufeinander. Geschlecht und Sexualität sind demnach untrennbar miteinander verwoben.

<sup>2</sup> Gerade im Rahmen dieser Verschwörungserzählungen bestehen Verknüpfungen mit antisemitischen Narrativen (vgl. z.B. Culina 2018; Fedders 2018; Spicker/Rahner 2020).

Ausgehend von der Positionierung ‚gegen Gender‘ verwenden Hark und Villa (2015), ebenso wie Kuhar und Paternotte (2017), den Begriff ‚Antigenderismus‘ zur Beschreibung des Phänomens. Maihofer und Schutzbach (2015) gehen davon aus, dass es sich bei Antigenderismus um ein neues Phänomen handele, das den Antifeminismus abgelöst habe. Anders als die Autor\_innen betrachte ich wie zum Beispiel Lang und Peters (2018) oder Henninger und Birsl (2020) die aktuellen Mobilisierungen nicht als neues Phänomen, sondern vielmehr als die Weiterentwicklung des klassischen Antifeminismus. Deshalb – und weil der Begriff ‚Antigenderismus‘ suggeriert, es gäbe einen ‚Genderismus‘ und damit die entsprechenden Narrative stützt – verwende ich im Rahmen meiner Arbeit den Begriff ‚Antifeminismus‘. Hark und Villa (2015: 18) gehen davon aus, dass Themen und Narrative gezielt und strategisch positioniert werden und sprechen von „absichtsvollen Verkehungen und affektiven Mobilisierungen, von systematisch produzierten Missverständnissen und Irreführungen, von [...] Diffamierungen und Diskreditierungsversuchen“. Insbesondere der Emotionalisierung kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Chmielewski/Hajek 2017; Tuider 2016: 183 ff.). „For right-wing populism, the mobilizing of affects is one of its core strategies“ (Schmincke 2020: 70).

Akteur\_innen des organisierten Antifeminismus entstammen unter anderem dem christlich-fundamentalistisch, christlich-konservativen, völkisch-neonazistischen, neurechten und rechtspopulistischen Milieu (vgl. Lang/Peters 2018: 18 f.; Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a [Schrift 1]: 7). Darüber hinaus existieren spektrenübergreifende Bündnisse, in denen thematisch fokussiert und zum Teil zeitlich begrenzt zusammengearbeitet wird, wie beispielsweise das Bündnis *Demo für Alle* (vgl. Lang/Peters 2018: 19; Schmincke 2015; 2020). Das verdeutlicht, wie die Gegnerschaft zu ‚Gender‘ als „symbolic glue“ (Kováts/Pöim 2015) fungiert, indem sie unterschiedlichste rechte Akteur\_innen zusammenbringt. Zudem schafft es vor allem die strategische Emotionalisierung, antifeministische Anliegen und Narrative einer breiten Öffentlichkeit zugänglich und somit anschlussfähig zu machen, sodass damit auch die ‚Mitte der Gesellschaft‘<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Der Begriff der ‚Mitte der Gesellschaft‘ basiert auf der Extremismustheorie (auch ‚Hufeisenmodell‘ genannt) und kann durchaus kritisch betrachtet werden: erstens, da diese Mitte nicht oder nur schwer verortet werden kann und zweitens, da er sich auf die Vorstellung bezieht, eine demokratische, ‚neutrale‘ Mitte werde von den linken und rechten Rändern bedroht. Damit findet eine Gleichsetzung linker und rechter politischer Positionen statt und gleichzeitig verschleiert diese Betrachtungsweise die Existenz antidemokratischer Einstellungen in dieser ‚Mitte‘ (vgl. z.B. Keil 2019). Im Rahmen der Mitte-Studien (vgl. Kap. 4.2) wird dieses Problem aufgegriffen, indem die Befragten sich selbst im politischen Spektrum, so auch in der ‚Mitte‘ verorten sollen (vgl. Zick 2023: 24) und die demokratiegefährdenden Einstellungen ebendieser Mitte im Fokus der Forschung stehen. Aufgrund der Relevanz im wissenschaftlichen Diskurs übernehme ich den Begriff der ‚Mitte‘ trotz der entsprechenden Kritik daran.

erreicht werden kann (vgl. Lang 2018). Anschlussfähigkeit bedeutet, dass entsprechende Diskursivierungen dazu geeignet sind, von unterschiedlichen Personengruppen Zustimmung zu erfahren. In Bezug auf diese Diskursstrategien lässt sich feststellen: „[I]t allows for mobilizing people who do not identify with radical right-wing ideology“ (Schmincke 2020: 69).

Für die vorliegenden Analysen ist weniger der organisierte Antifeminismus von Relevanz, sondern vielmehr, inwiefern durch dessen Diskursivierungen Narrative und Argumentationsweisen in Öffentlichkeit und pädagogischem Feld sichtbar werden. Zentral ist dabei die antifeministische Diskursformation, die den Schutz des Kindes argumentativ in den Mittelpunkt stellt. Dieses Motiv wird themenübergreifend aufgegriffen, sodass es in unterschiedlichsten politischen Auseinandersetzungen Anwendung findet. Eine Zuspitzung des Diskurses findet dort statt, wo mit dem Narrativ des „unschuldigen, reinen Kindes“ (Tuider 2016) gegen pädagogische Ansätze und Konzepte mobilisiert wird. Hier bezieht sich das Argumentationsmuster auf das pädagogische Feld, in dem Kinder (und Jugendliche) tatsächlich die Adressat\_innen darstellen und sich somit die emotionale Aufgeladenheit, das Ringen um Deutungsmacht und der Einfluss auf das Praxisfeld zuspitzen.

## **2.2 Sexualpädagogik und sexualpädagogisches Handeln**

Genau wie Geschlecht in der pädagogischen Praxis allgegenwärtig ist, ist auch Sexualität allgegenwärtig, da sowohl Fachkräfte als auch Adressat\_innen pädagogischer Arbeit sich in ihrer Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit begegnen. Daher stellt sexualpädagogisches Handeln eine Querschnittsaufgabe dar, die als „sexualitätsbezogene ‚Nebenbei-Pädagogik‘“ (Schmauch 2016: 41) bezeichnet werden kann. In unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern sind dabei unterschiedliche Aspekte von Sexualität von Relevanz, sodass sich auch die jeweilige Bearbeitung stark unterscheidet (vgl. Henningsen/List 2019). In Kindertageseinrichtungen beispielsweise geht es vordergründig um den professionellen Umgang mit kindlicher Sexualität (vgl. Quindeau/Brumlik 2012; Wanzeck-Sielert 2013; siehe auch Sager 2018), also ganz konkret: Wie wird mit kindlicher Nacktheit umgegangen? Wie werden Pflögetätigkeiten umgesetzt? Welche Regeln gibt es für Körpererkundungsspiele zwischen Kindern? In Einrichtungen der Jugendhilfe hingegen stehen ganz andere pädagogische Fragen im Mittelpunkt (vgl. z.B. Winter 2013; Mantey 2023): Wie werden Jugendliche in ihrer Pubertät begleitet? Wie wird über erste romantische und/oder sexuelle Erfahrungen gesprochen? Wie erhalten Jugendliche Informationen über und Zugang zu Verhütungsmitteln?

Trotz dieser grundlegenden pädagogischen Fragestellungen und Handlungsnotwendigkeiten stellen sexualpädagogische Ansätze in pädagogischer Ausbildung und Studium – wenn überhaupt – ein randständiges Thema dar (vgl. z.B. Sielert 2005: 36; Mieruch/Henningsen 2023; Krolzik-Matthei/Voß 2016: 117; Nespor 2013: 694). Da es keine curriculare Verankerung gibt, ist die Behandlung entsprechender Themen von engagierten Einzelpersonen abhängig, sodass von einer flächendeckenden sexualpädagogischen Professionalisierung nicht die Rede sein kann (vgl. Voß 2019: 25). Im Wesentlichen findet sexualpädagogische Professionalisierung daher in (berufsbegleitenden) Weiterbildungen statt (vgl. Voß 2019; Henningsen 2016a: 53 f.). Diese bieten einen Rahmen, um grundlegendes Wissen und Kompetenzen für einen professionellen Umgang mit sexualitätsbezogenen Themen in der pädagogischen Praxis zu erlernen und Handlungssicherheit zu entwickeln (vgl. Schmauch 2016: 43; Henningsen/List 2019: 104).

Neben sexualpädagogischem Handeln als Querschnittsaufgabe existiert Sexualpädagogik als eigenes Handlungsfeld, das die Bearbeitung von Sexualität in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellt und von spezialisierten Fachkräften durchgeführt wird (vgl. Müller 2013; Henningsen 2016a). Diese arbeiten zum Beispiel in Beratungsstellen wie *pro familia*, führen sexualpädagogische Workshops mit Jugendlichen durch oder leiten Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte, damit diese sexualpädagogische Handlungssicherheit für die alltägliche Arbeit mit ihren Adressat\_innen erlangen können. Im Folgenden differenziere ich daher zwischen Sexualpädagog\_innen, für die Sexualpädagogik im Fokus ihres Handelns steht und Pädagog\_innen, für die sexualpädagogisches Handeln einen Teil ihrer Alltagspraxis in anderen pädagogischen Handlungsfeldern darstellt.

Geht es um Sexualpädagogik, kann nicht von *der* Sexualpädagogik gesprochen werden, vielmehr existiert eine Vielzahl sexualpädagogischer Ansätze und Konzepte. „Sexualpädagogik kann entweder diskriminierende Normalitätsannahmen reproduzieren oder inklusiv zur Akzeptanz von Vielfalt und zum Abbau von Diskriminierung beitragen“ (Debus 2021a: 69), abhängig von Zielsetzung und Umsetzung. Langer (2016) konnte feststellen, dass in sexualpädagogischer Praxis trotz einer positiven Bezugnahme auf ‚Vielfalt‘ in unterschiedlichem Maße und auf unterschiedliche Weisen Heteronormativität reproduziert werden kann. Nach Henningsen, Tuijer und Timmermanns (2016: 11) lassen sich die drei sexualpädagogischen Hauptströmungen repressive, liberal-(schein)affirmative und (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik

unterscheiden,<sup>4</sup> die sich entlang der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Diskurse entwickelt haben (vgl. z.B. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 34 ff.; 192 ff.). Eine grundsätzlich Sexualität bejahende sexualpädagogische Haltung hat sich mittlerweile durchgesetzt (vgl. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 192 ff.; Tuider et al. 2012: 15). Ein wichtiger Bezugspunkt ist zudem das Paradigma der sexuellen Bildung, mit dem Lernen als lebenslanger Prozess verstanden wird (vgl. Valtl 2013). Im sexualpädagogischen Fachdiskurs<sup>5</sup> werden die Begriffe ‚Sexualpädagogik‘ und ‚sexuelle Bildung‘ zum Teil synonym verwendet. Ich verstehe sexuelle Bildung weniger als eigenen sexualpädagogischen Ansatz, sondern vielmehr als theoretische Perspektive auf sexualpädagogisches Handeln.

Da Sexualität mehr ist als lediglich Genitalität und Fortpflanzung, sind auch sexualpädagogische Themen nicht auf Körperfunktionen und Fortpflanzungsaspekte beschränkt (vgl. Sielert 2005: 26). Gleichwohl Sexualpädagogik klassische Themen der Sexualaufklärung, also der Vermittlung grundlegenden Wissens, beinhaltet, geht die Zielsetzung moderner sexualpädagogischer Ansätze darüber hinaus und begleitet Kinder und Jugendlichen in ihrer sexuellen Entwicklung. Zu den Zielen emanzipatorischer Ansätze gehören vor allem die Befähigung der Adressat\_innen zu sexueller Selbstbestimmung und der Anerkennung unterschiedlichster Liebes- und Lebensweisen (vgl. Tuider 2014: 54). Ganz konkret bedeutet das vor allem, die eigenen Bedürfnisse (er-)kennen und diese kommunizieren zu können. Dazu gehört, eigene Grenzen zu setzen und ebenso die Grenzen anderer zu achten. Deshalb sind auch Gewaltfreiheit und die Prävention (sexualisierter) Gewalt wichtige Aspekte emanzipatorischer sexualpädagogischer Ansätze (vgl. Hecklau 2003: 16), ebenso wie eine positive Bezugnahme auf Sexualität und damit verbundene Lustaspekte. Emanzipatorische sexualpädagogische Ansätze beziehen sich zudem kritisch auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, aus denen die Abwertung unterschiedlicher geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen resultiert (vgl. Tuider et al. 2012: 18 ff.). Dem entgegen möchten sie Adressat\_innen die Gleichwertigkeit unterschiedlichster Lebens- und Lebensweisen vermitteln, für Diskriminierungsweisen (auch aus intersektionaler Perspektive) sensibilisieren und diesen entgegenwirken (vgl. ebd.).

---

<sup>4</sup> Vereinzelt gibt es antifeministische Gegenentwürfe zu emanzipatorischen Sexualpädagogik-Ansätzen, die der repressiven Sexualpädagogik zugeordnet werden können. Eine ausführliche Analyse dieser autoritären Ansätze wurde von Backöfer (2020) vorgenommen.

<sup>5</sup> Aus meiner Perspektive setzt sich ‚der‘ pädagogische Fachdiskurs aus unterschiedlichen Teildiskursen zusammen, so dem (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs und dem, was ich als ‚alltagspädagogischen Diskurs‘ bezeichne, der sich in sexualpädagogischen Fortbildungen zeigt.

## 2.3 Geschlecht und sexuelle Orientierung in anderen pädagogischen Handlungsfeldern

Ausgehend von diesen Zielsetzungen existieren verschiedene pädagogische Handlungsfelder, mit denen thematische Überschneidungen bestehen und die daher ebenso wie Sexualpädagogik in antifeministischer Diskursproduktion zum Gegenstand werden. Laumann und Debus (2018: 276) unterscheiden zwischen den Handlungsfeldern geschlechterreflektierte Pädagogik, Sexualpädagogik und Antidiskriminierungspädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt<sup>6</sup> befasst. In der antifeministischen Diskursivierung werden die unterschiedlichen Handlungsfelder häufig fälschlicherweise mit Sexualpädagogik gleichgesetzt, sodass sie als Bestandteil des Diskurses um sexualpädagogisches Handeln betrachtet werden können.

Geschlechterreflektierte beziehungsweise geschlechtersensible Pädagogik findet in unterschiedlichen Praxisfeldern, mit unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten statt. So kann sie als Querschnittsaufgabe in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertagesstätten stattfinden oder in spezifischen Praxisbereichen wie der feministischen Mädchenarbeit. Geschlechtersensible Ansätze zeichnen sich durch eine kritische Perspektive auf die Kategorie Geschlecht und die damit verbundenen Ungleichverhältnisse aus. Sie zielen darauf ab, unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als gleichwertig aufzugreifen und so zu Sensibilisierungs- und Emanzipationsprozessen beizutragen (vgl. Baar/Hartmann/Kampshoff 2019: 37 f.). Grundlegend dafür ist das Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion, das in sozialen Interaktionsprozessen immer wieder (re-)produziert wird, was zum Beispiel mit dem Konzept des *Doing Gender* theoretisiert werden kann (vgl. Gildemeister 2010). Wichtiger Bezugspunkt dafür sind geschlechtliche Sozialisationsprozesse, die die Entwicklung Heranwachsender prägen (vgl. Maihofer 2015: 641 ff.). „[Z]u einer Frau oder einem Mann zu werden, ist vor allem ein gesellschaftlich-kultureller Prozess, ein Sozialisationsprozess, der unter anderem den Kör-

---

<sup>6</sup> Mit dem Begriff ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ werden unterschiedliche sexuelle, geschlechtliche und amouröse Orientierungen sowie Geschlechtsidentitäten gefasst (Debus 2021b). Im pädagogischen Fachdiskurs wird der Begriff ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ häufig gleichbedeutend mit LGBTTIQ-Lebensweisen verwendet. Aufgrund der damit verbundenen sprachlichen Markierung von Norm und Abweichung und der damit einhergehenden Reproduktion von Normalitätskonstruktionen wird die Verwendung aber ebenso kritisiert (vgl. z.B. Tuijer 2013: 249). Aus einer analytischen Perspektive besitzt der Begriff ‚sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‘ dennoch viele Vorteile: Unter anderem lassen sich damit unterschiedliche Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Rollenbildern ebenso aufgreifen wie sexuelle Orientierungen oder geschlechtliche Selbstverortungen, die jenseits einer (statischen) Identifikation mit kategorialen Zuordnungen existieren. Ebenso ermöglicht der Begriff das Aufgreifen von Diskursivierungen, die auf einer abstrakteren und/oder nicht-begrifflichen Ebene stattfinden.

per, die Psyche, die Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen umfasst. Er stellt eine normative Anforderung dar, der als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ identifizierte Individuen genügen müssen“ (Maihofer 2015.: 631). Dieser Dualismus verdeutlicht die heteronormative Strukturierung von Sozialisationsprozessen und die damit verbundenen Herausforderungen, sowohl für Adressat\_innen pädagogischer Arbeit als auch für die Pädagogik. Besonders queere Jugendliche sind aufgrund heteronormativer Strukturen nach wie vor Diskriminierungs- und Ausschlussmechanismen ausgesetzt und erleben diese auch in pädagogischen Einrichtungen (vgl. Krell/Olde-meier 2017). Durch die Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen und als erheblicher Bestandteil von Sozialisationsprozessen hat Pädagogik einen Einfluss darauf, entweder Geschlechterverhältnisse zu reproduzieren oder Veränderungsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. Baar/Hartmann/Kampshoff 2019: 37).

*Ein* relevanter Bezugspunkt geschlechtersensibler Pädagogik ist die feministische Mädchenarbeit, entstanden aus der Zweiten Frauenbewegung und der damit verbundenen Kritik an patriarchalen Strukturen. Feministische Mädchenarbeit fokussiert das Empowerment von Mädchen, indem durch eine parteiliche Grundhaltung und das Vorleben alternativer Geschlechterrollenbilder existierende Rollenzuweisungen und damit verbundene Diskriminierungsmechanismen aufgebrochen werden sollen (vgl. z.B. Bitzan/Daigler 2001; Busche et al. 2010). Andere Ansätze nehmen vielfältige sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten in den Blick und möchten durch Bildungsangebote die Akzeptanz dieser erhöhen um so Homo- und Transfeindlichkeit entgegenwirken (vgl. z.B. Timmermanns 2014). Auch hier geht es also um gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Pluralisierung von Lebensweisen. Ein relevanter Akteur im Bereich dieser Antidiskriminierungsarbeit ist das Bildungsnetzwerk *SCHLAU*. Dieses ist überregional organisiert und führt Workshops an Schulen durch, um dort über queere Lebensweisen aufzuklären und so Vorurteile abzubauen. Aufgrund dieses Engagements ist das Netzwerk in den vergangenen Jahren immer wieder von der AfD attackiert worden (vgl. SCHLAU 2019).

Es bestehen also Verbindungslinien zwischen geschlechtersensiblen und sexualpädagogischen Ansätzen, beispielsweise dann, wenn sich sexualpädagogische Ansätze geschlechtersensibel verorten und einen antidiskriminierenden Anspruch verfolgen, wie der Ansatz Sexualpädagogik der Vielfalt (vgl. Tuiden et. al 2012), oder wenn sie in antifeministischen Argumentationen diskursiv vermengt werden. Geschlecht und Sexualität in allen Handlungsfeldern präsent sind, gilt es zu unterscheiden, ob sexualpädagogische Ansätze (auch) diverse Begehrensformen thematisieren oder ob in geschlechtersensiblen Praxen (auch) Sexualität eine Rolle spielt, ist der thematische Fokus jeweils ein anderer. Aufgrund der Ineinssetzung der Handlungsfelder ver-

wende ich in Bezug auf antifeministische Diskursivierungen den Begriff ‚(Sexual-)Pädagogik‘ um zu verdeutlichen, dass der Diskurs von *einem* Handlungsfeld ausgeht, sich dahinter aber *verschiedene* pädagogische Handlungsfelder, Ansätze und Konzepte verbergen.

## **2.4 Sexualisierte Gewalt als pädagogisches Thema**

Pädagogische Auseinandersetzungen mit Sexualität waren und sind häufig von Gefahrendiskursen geprägt, sodass die pädagogische Auseinandersetzung mit Sexualität überwiegend einer problematisierenden Perspektive folgt, in der Sexualität als potenzielle Gefahr verstanden wird. In den 1980er Jahren prägte die AIDS-Krise eine Gefahrenabwehrpädagogik (vgl. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 11 f.; Sielert 2016: 74), in den 2000er Jahren stand die Debatte um ‚sexuelle Verwahrlosung‘ im Mittelpunkt einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Sexualität (vgl. Schetsche/Schmidt 2010). In Verbindung damit standen die Problematisierung von Teenagerschwangerschaften (vgl. Gnielka 2013) sowie jugendlichem Pornographiekonsum (vgl. Klein 2015). Daraus resultierte eine pädagogische Praxis, die vorrangig auf die Prävention dieser Aspekte ausgerichtet war. Auch die derzeitige pädagogische Praxis ist geprägt durch eine Fokussierung auf die negativen Aspekte von Sexualität (vgl. Henningsen/List 2019). Daraus resultiert ein pädagogisches Handeln, das von einer Vermeidung des Sexuellen geprägt ist (vgl. ebd.). Seitdem 2010 die Fälle systematischer sexualisierter Gewalt in der Odenwaldschule einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurden (vgl. Bange 2018), ist das Thema der sexualisierten Gewalt sowie insbesondere sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen zunehmend in den Fokus gerückt. Der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs befasst sich seitdem zunehmend mit dem Zusammenhang zwischen Sexualität, Macht und Gewalt (vgl. Arzt/Brunnauer/Schartner 2018; Henningsen/Sielert 2023; Retkowski/Treibel/Tuider 2018a; Thole et al. 2012; Wazlawik et al. 2019) und der Prävention sexualisierter Gewalt (vgl. Henningsen 2016b; 2018; Henningsen/Sielert 2023; Kappler et al. 2019; Retkowski/Treibel/Tuider 2018a: 516 ff.; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 294 ff.; Thole et al. 2012: 265 ff.; Tuider et al. 2012; Wazlawik et al. 2019: 153 ff.). Dabei wird sich auf unterschiedliche Begrifflichkeiten bezogen, so etwa ‚sexuelle Gewalt‘, ‚sexualisierte Gewalt‘ oder ‚sexueller Missbrauch‘ (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018b: 19 ff.). Ich verwende den Begriff ‚sexualisierte Gewalt‘ und fasse darunter unterschiedliche Formen von Gewalt und Grenzverletzungen, in denen Sexualität als Instrument verwendet wird und die von Machtasymmetrien geprägt sind. In Abgrenzung dazu können unfreiwillige sexualisierte Handlungen zwischen

Kindern als ‚sexualisierte Grenzverletzungen‘ oder ‚Übergriffe‘ benannt werden (vgl. Freund/Riedel-Breidenstein 2006: 19). Im Gegensatz zu Erwachsenen steht bei Kindern nicht die Ausübung von Gewalt, sondern vielmehr die kindliche Neugier im Vordergrund des grenzverletzenden Verhaltens. Somit handelt es sich bei beidem um unterschiedliche Phänomene, die diskursiv dennoch eng miteinander verknüpft sind.

Im pädagogischen Fachdiskurs entsteht zum Teil der Eindruck des ‚Gegeneinanders‘ einer lustbejahenden Sexualpädagogik und der pädagogischen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und deren Prävention (vgl. Gnielka 2019; Henningsen/Sielert 2023: 29 f.; Kutschner/Gnielka 2019; Neutzling 2017; Sielert 2023: 87 ff.). Auf den ersten Blick scheinen beide Perspektiven und daraus resultierende Handlungsansätze konkurrierend. Neben den unterschiedlichen Blickwinkeln auf eine ‚positive‘ und eine ‚gefährliche‘ Sexualität und damit verbundenen Vorbehalten ist dafür auch die problematische Geschichte der sexualpädagogischen Profession und die damit einhergehenden personellen und theoretischen Verstrickungen ursächlich. Helmut Kentler gilt als einer der Mitbegründer der heutigen, emanzipatorischen Sexualpädagogik. Gleichzeitig war er relevanter Akteur der Reformpädagogik, in deren Kontext sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche zum Teil theoretisch begründet stattfand (vgl. z.B. Baader 2012; 2018; Brachmann 2015; Oelkers 2012; 2018). Durch seine Arbeit zur ‚Befreiung der kindlichen Sexualität‘ (vgl. Baader 2012: 91 ff.; Baader 2018: 74 f.); trug er zur Legitimierung systematischer sexualisierter Gewalt bei (vgl. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 64 ff.; 202 ff.; Baader 2018: 74 f.). Mittlerweile ist Kentlers Rolle in pädophilen Netzwerken wissenschaftlich gesichert, ebenso wie die Tatsache, dass er selbst Täter war (vgl. Baader et al. 2024). Die Aufarbeitung der theoretischen und personellen Verstrickung der Sexualpädagogik und insbesondere der Rolle Kentlers mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ist noch längst nicht abgeschlossen.

Im Kontrast dazu lässt sich ebenso eine Reduktion von Sexualpädagogik auf die Prävention sexualisierter Gewalt feststellen (vgl. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 298 ff.; Henningsen/List 2019: 91 ff.). Dies führt dazu, dass eine Anrufung von Sexualpädagogik vor allem dann stattfindet, wenn es um sexualisierte Gewalt, Aufarbeitung und Prävention geht. Sexualpädagogik erfolgt in diesem Zusammenhang ‚funktional und reaktiv‘ (Klein/Ritter 2022: 1157). Zur Prävention sexualisierter Gewalt kann Sexualpädagogik insofern beitragen, als dass sie unter anderem die sexuelle Identitätsentwicklung, Selbstbestimmung und Grenzsetzung Heranwachsender fördert (vgl. Henningsen 2016b). Gleichzeitig ist die pädagogische Beschäftigung mit sexualisierter Gewalt nicht gleichbedeutend mit einem sexualpädagogischen Zu-

gang. Die Auseinandersetzung mit der Thematik sowie entsprechende präventive Maßnahmen können auch ohne sexualpädagogische Bezugnahme stattfinden. Institutionell verankerte Schutzkonzepte fokussieren vor allem den Schutz und die Stärkung persönlicher Rechte der Adressat\_innen (vgl. Kolshorn 2018; Wolff/Schröer 2018). Ausgehend von durchgeführten Risikoanalysen bauen sie in erster Linie darauf auf, Meldewege beim Auftreten sexualisierter Gewalt beziehungsweise bei Verdachtsfällen zu installieren sowie Interventionsmaßnahmen festzulegen (vgl. ebd.). Wenngleich sexualpädagogische Fortbildungen existieren, die sich mit sexualisierter Gewalt und deren Prävention befassen, kann die dahingehende Professionalisierung ebenso ohne sexualpädagogischen Bezug stattfinden und im Wesentlichen Wissen zum Erkennen sexualisierter Gewalt und Interventionsmöglichkeiten (und -pflichten) aufzeigen oder die Entwicklung von Schutzkonzepten vorantreiben (vgl. Glammeier/Fein 2018; Kadera/Fuchs/Tippelt 2018; Retkowski 2018). „So wie Schutzkonzepte über Sexualerziehung hinausgehen, geht auch Sexualpädagogik über den Schutz vor Gewalt hinaus“ (Henningsen 2018: 563).

Wie bereits dargestellt, ist die Prävention sexualisierter Gewalt *eines* der unterschiedlichen Ziele sexualpädagogischer Ansätze, allerdings nicht das einzige (vgl. Kapitel 2.2). Wird Sexualpädagogik auf ihre präventiven Effekte reduziert, führt dies dazu, dass andere Aspekte sexualpädagogischen Handelns aus dem Blick geraten und gerade eine positive, lustfreundliche Bezugnahme erschwert werden kann (vgl. Hecklau 2003: 16; Henningsen/List 2019: 91 ff.; Klein/Ritter 2022: 1158; Siemoneit 2022: 51 f.).

## **2.5 Diskurs und Diskursivierungen**

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf ein foucaultsches Diskursverständnis und im Anschluss daran auf dessen Konkretisierung und Operationalisierung durch Jäger (2015) beziehungsweise Jäger und Zimmermann (2010) für die Methodik der Kritischen Diskursanalyse. Durch diese Perspektive ist es möglich, sowohl antifeministische Diskursivierungen als auch Diskursivierungen in Form pädagogischer Praxis theoretisch als solche zu fassen und analytisch miteinander in Verbindung setzen zu können.

Foucault (1981 [1973]: 74) bezeichnet Diskurse als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören“ sowie als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“. Mit dem Begriff „diskursive Formationen“ beschreibt er also ihre Regelmäßigkeit (vgl. Foucault 1981 [1973] 48 ff.; 2004 [1974]: 34 f.), während sich der Begriff „diskursive Praktiken“ auf ihre Produktionsweise bezieht (vgl. Foucault 1981

[1973]: 70 ff.), aus deren Zusammenwirken sich diskursive Muster ergeben. Darauf aufbauend können Diskurse verstanden werden als „geregelt, ansatzweise institutionalisierte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen, insofern sie an Handlungen gekoppelt sind und dadurch Machtwirkungen ausüben“ (Link 2005: 18). Diskurse konstituieren sich demnach nicht nur dadurch, *was* artikuliert wird, sondern auch *wie* es geäußert wird und wie den darin inhärenten Aussagen durch Handlungen Geltung verliehen wird. Die Pädagogik bezeichnet Foucault als zentralen Ort, an dem ein „Geflecht von Praktiken“ (Foucault 2014 [1974]: 15) zutage tritt. In der Pädagogik zeigen sich diese Praktiken als Bestandteil von Diskursen auf ganz unterschiedliche Weise. Auf einer übergeordneten Ebene sind dies beispielsweise Vorgaben wie Bildungs- oder Lehrpläne, die Sexualpädagogik (nicht) beinhalten. Institutionelle Rahmenbedingungen wie die Kultur einer pädagogischen Einrichtung oder das dort entwickelte und angewandte sexualpädagogische Konzept können ebenso als diskursive Praktik verstanden werden. Aber auch auf einer individuellen Ebene zeigen sich diskursive Praktiken, so zum Beispiel in der Interaktion zwischen Pädagog\_innen und Adressat\_innen, die sich in ihrer Körperlichkeit begegnen. Zugleich beeinflussen sich diese diskursiven Praktiken wechselseitig. Dadurch sind diskursive Praktiken insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen und ethnographisch angelegten Diskursforschung von Bedeutung (vgl. Fegter et al. 2015: 12 ff.).

Diskurse bilden demnach nicht die Wirklichkeit ab – vielmehr erschaffen sie Wirklichkeit (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 14; Parr 2014: 234). Durch ein „Set von Regularitäten (Parr 2014: 234) schaffen sie Möglichkeitsräume, indem sie dem Subjekt spezifische Denk-, Sprech- und Handlungsweisen eröffnen oder verschließen. Das bedeutet, dass „Diskursivität produktiv ist und Denk- und Sagbares hervorbringt beziehungsweise ‚Referenzräume‘ für Wahrnehmungs- und Handlungsweisen schafft“ (Wrana et al. 2014: 226). Nach Foucault konstituiert sich das Subjekt erst im Diskurs (vgl. Fegter et al. 2015: 24). Dies ist allerdings nicht gleichbedeutend mit einem Determinismus. Vielmehr wird das Subjekt vom Diskurs und den damit verbundenen Machtverhältnissen geprägt. Dennoch existieren individuelle Möglichkeiten des autonomen und auch widerständigen Agierens, die durch das Subjekt in unterschiedlichem Maße und auf unterschiedliche Weise genutzt werden können, um sich im Diskurs zu verorten und auf ihn einzuwirken (vgl. ebd.: 24 ff.). So sind beispielsweise die Denk- und Handlungsweisen von Pädagog\_innen stark davon geprägt, wie sowohl in der Öffentlichkeit als auch im pädagogischen Feld sexualisierte Gewalt gegen Kinder thematisiert wird. Trotz dieser Fokussierung auf ‚Sexualität als Gefahr‘ (vgl. Kap. 2.4) sind innerhalb des Diskurses unterschiedliche Positionierungen möglich, die sich in ihrem pädagogischen Handeln zeigen können.

Nach Jäger (2015) erscheinen Diskurse auf unterschiedlichen *diskursiven Ebenen*. Diese Diskursebenen sind „soziale Orte [...], von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird“ (Jäger 2015: 84). Unterschiedliche Diskursebenen sind beispielsweise Medien oder Erziehung (vgl. Foucault 2014 [1974]: 15). Erziehung stellt insofern eine Diskursebene dar, als dass sie Subjekte formt. Bildungsinstitutionen sind wichtige Sozialisationsinstanzen und prägen das Subjekt in seinem Blick auf die Welt und dem damit verbundenen Handeln in entscheidendem Maße. König (2016: 77 ff.) illustriert, wie Präventionsparadigmen das pädagogische Handeln in Kindertagesstätten beeinflussen. Durch Maßnahmen wie permanent geöffnete Türen beim Toilettengang oder der Positionierung von Wickeltischen hinter Glasscheiben sollen sexualisierte Grenzverletzungen gegenüber Kindern verhindert werden. Gleichzeitig überträgt sich die damit vermittelte Figur von ‚Sexualität als Gefahr‘ auf die Kinder als Adressat\_innen der pädagogischen Arbeit und beeinflusst sie in ihrer psychosexuellen Entwicklung.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet das: Sowohl mediale Öffentlichkeit als auch sexualpädagogische Fortbildungen sind Orte, an denen die Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns stattfindet (vgl. Thuswald 2022: 274). Gleichzeitig können Diskursebenen nicht als voneinander isoliert betrachtet werden. Vielmehr sind sie (in unterschiedlichem Maße) miteinander verbunden, beeinflussen sich wechselseitig und beziehen sich aufeinander (vgl. Jäger 2015: 84). Deutlich wird das beispielsweise dann, wenn sich Teilnehmer\_innen sexualpädagogischer Fortbildungen „auf Weisen der Thematisierung, die in wissenschaftlichen medialen, pädagogischen oder auch subkulturellen Diskursen zirkulieren [beziehen]“ (Thuswald 2022: 274). Im Rahmen meiner Dissertation verstehe ich daher sowohl antifeministische Mobilisierungen als auch innerpädagogische Aushandlungen als Bestandteile des Diskurses um sexualpädagogisches Handeln.

Entsprechend Jägers Systematisierung bestehen Diskurse aus unterschiedlichen *Diskurssträngen*. Diskursstränge sind „[t]hematisch einheitliche Diskursverläufe“ (Jäger/Zimmermann 2010: 16), also gewissermaßen Unterthemen eines Diskurses, aus denen sich dieser zusammensetzt. In meiner Dissertation verstehe ich unter anderem unterschiedliche Anlässe antifeministischer Mobilisierung gegen (sexual-)pädagogische Ansätze als Diskursstränge. Diskursstränge sind miteinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Jäger 2015: 81). Innerhalb eines Diskurses lassen sich verschiedene *Diskurspositionen* festmachen, mit denen „ein spezifischer politisch-ideologischer Standort einer Person, einer Gruppe oder eines Mediums gemeint ist“ (Jäger 2015: 85). In der vorliegenden Arbeit ist die antifeministische Politisierung pädagogischer Themen und Ansätze eine solche Diskursposition, der besondere Relevanz zu-

kommt. Mit spezifischen Diskurspositionen gehen *Diskursstrategien* einher (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 115). Ausgehend von einer politischen Zielsetzung wird versucht, bewusst Einfluss auf einen Diskurs zu nehmen und ihn entsprechend der eigenen Agenda zu beeinflussen (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 46), was zum Beispiel durch Verleugnungen oder Relativierungen geschehen kann (vgl. ebd.: 20). Solche Versuche der gezielten Einflussnahme können durch die komplexe Verwobenheit unterschiedlichster Faktoren allerdings nur bedingt erfolgreich sein: Trotz des „Mitstrickens“ verschiedenster Akteur\_innen kann das genaue Ergebnis eines Diskurses weder vorhergesagt noch herbeigeführt werden (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 11). Um dieses ‚Mitstricken‘ sprachlich kenntlich zu machen, verwende ich in meiner Arbeit den Begriff ‚Diskursivierung‘. Damit wird sowohl die Prozesshaftigkeit sprachlich markiert, als auch die Tatsache, dass keine\_r der beteiligten Akteur\_innen einen eigenen, abgegrenzten Diskurs ‚besitzt‘.

Wenngleich der Diskurs also nicht von einzelnen Akteur\_innen bestimmt werden kann, lässt sich dennoch ihre Einflussnahme feststellen. Verschiebt sich durch die gezielte Einflussnahme die ‚Grenze des Sagbaren‘ kann auch das als *Diskursmacht* verstanden werden (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 44), was durch unterschiedliche Ermöglichungsstrukturen befördert werden kann. Foucault selbst schreibt dazu: „[Der Diskurs] ist auch Gegenstand des Begehrens; und der Diskurs – dies lehrt uns immer wieder die Geschichte – ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung der Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft, er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (Foucault 2014 [1974]: 11). Gleichzeitig mit einem Ringen *um* Diskursmacht stellt der Diskurs auch das Instrument dar, um ebendiese zu erreichen und die eigenen Positionen hegemonial werden zu lassen. Demnach sind Diskurse sowohl von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt, können aber gleichzeitig auch Einfluss auf diese ausüben. Gerade im Kontext antifeministischer Mobilisierungen, die einer bestimmten Diskursproduktion und Diskursstrategie folgen und damit versuchen, auf politische Prozesse Einfluss zu nehmen, ist dieses Ringen von besonderer Relevanz.

Dieses Diskursverständnis ermöglicht es, sowohl die öffentliche, antifeministische Diskursivierung als auch die pädagogische Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns theoretisch zu erfassen. Beide sind Teil des Diskurses um Sexualpädagogik, der in unterschiedlichen Diskursarenen und -räumen geführt wird und sich durch unterschiedliche Praktiken und Figuren formiert.

### **3 Forschungsschritte und Zusammenfassung der eingereichten Schriften**

Meine Forschung untergliedert sich in drei Forschungsschritte, die ich im Folgenden darstellen werde. Die Forschungsschritte bauen aufeinander auf, indem sie gewonnene Erkenntnisse vertiefen und aufgeworfene Fragestellungen in den nächsten Schritten weiterverfolgen. Forschungsschritt 1 (Kap. 3.1) widmet sich der antifeministischen Diskursivierung (sexual-)pädagogischer Handlungsfelder, also pädagogischer Handlungsfelder, die in der antifeministischen Diskursivierung als Sexualpädagogik in eins gesetzt werden. Im Fokus stehen demnach die antifeministische Diskursposition und die damit verbundenen Diskursformationen. Ausgehend von den Ergebnissen aus Forschungsschritt I widmet sich Forschungsschritt II (Kap. 3.2) der Beziehung zwischen antifeministischen Diskursivierungen und pädagogischem Feld. Er widmet sich der Frage, wie sie in der (sexual-)pädagogischen Praxis sichtbar werden und in welchem Verhältnis antifeministische Diskursivierungen und Diskursivierungen im pädagogischen Feld zueinander stehen. Forschungsschritt III (Kap. 3.3) fokussiert sexualpädagogische Fortbildungen als Diskursraum. Im Mittelpunkt stehen hier nicht mehr die antifeministischen Diskursmuster, sondern die Diskursivierungen, die in Interaktionen innerhalb dieses Diskursraumes stattfinden und somit Teil des Diskurses über sexualpädagogisches Handeln sind.

Für die einzelnen Forschungsschritte werden jeweils zunächst der Forschungsstand<sup>7</sup> sowie das damit verbundene Erkenntnisinteresse dargestellt, bevor der jeweilige methodische Zugang erläutert wird. Anschließend folgen die Zusammenfassungen der jeweils thematisch spezifischen Schriften.

#### **3.1 Forschungsschritt I: Die öffentliche Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder durch antifeministische Mobilisierungen**

Den Ausgangspunkt des ersten Forschungsschritts stellen das Phänomen des Antifeminismus und damit verbundene antifeministische Diskurspositionen dar, die durch entsprechende Mobilisierungen und mediale Repräsentation und Reproduktion öffentlich sichtbar werden. Davon ausgehend werden Diskursformationen und -strategien betrachtet, die sich gegen unterschied-

---

<sup>7</sup> Der dargestellte Forschungsstand bildet den Forschungsstand zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Dissertationsschrift ab, sodass er zum Teil über den Forschungsstand zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der eingebrachten Schriften hinausgeht.

liche pädagogische Handlungsfelder und -ansätze richten. Gegenstand dieser Diskursivierungen sind nicht nur sexualpädagogische Ansätze, sondern auch andere Ansätze, die sich mit Sexualität und/oder Geschlecht befassen und in der antifeministischen Diskursivierung in eingesetzt werden (vgl. Kapitel 2.1).

Zunächst wird im vorliegenden Kapitel der Forschungsstand zur antifeministischen Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder und den damit verbundenen Diskursmustern vorgestellt und das damit verbundene Forschungsinteresse dargestellt (3.1.1). Anschließend folgt eine Darstellung des methodischen Vorgehens in Form diskursanalytischer Untersuchungen (Kap. 3.1.2) bevor Zusammenfassungen von *Schrift 1: Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne* (Kap. 3.1.3), *Schrift 2: Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis* (Kap. 3.1.4) und *Schrift 3: Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik* (Kap. 3.1.5) folgen.

### **3.1.1 Forschungsstand: Diskursstränge antifeministischer Diskursivierungen gegen (Sexual-)Pädagogik**

Zentral für den Themenkomplex ist vor allem der Diskursstrang des baden-württembergischen Bildungsplans – zum einen, da er als ‚Startschuss‘ für die antifeministische Diskursivierung betrachtet werden kann, zum anderen aber auch, da er medial die größte Aufmerksamkeit erhielt und intensiv beforscht wurde. Der Ende 2013 veröffentlichte Entwurf des Bildungsplans für allgemeinbildende Schulen enthielt das fächerübergreifende Bildungsziel, die Akzeptanz sexueller Vielfalt zu fördern (vgl. Billmann 2015: 3). Dieser Aspekt bezog sich nicht auf eine sexualpädagogische Vermittlung, sondern kann als Ansatz des Gender Mainstreaming (vgl. Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019) beziehungsweise Antidiskriminierungspädagogik begriffen werden. Nach dem Bekanntwerden formierte sich Widerstand gegen den Bildungsplan, unter anderem durch die von vielen Menschen unterstützte Petition mit dem Titel *Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens* und Demonstrationen, vor allem organisiert durch das Bündnis *Demo für Alle* (vgl. Billmann 2015: 4). Letztendlich führte die Kritik dazu, dass der Bildungsplan verspätet in Kraft trat und das übergreifende Ziel ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wurde gestrichen (vgl. Grenz 2021: 189). Zwar beinhaltet die in Kraft getretene Fassung nun die Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Vielfalt‘, der explizite Begriff ‚sexuelle Vielfalt‘ taucht allerdings nicht mehr auf (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Diskursposition der Gegner\_innen lassen sich verschiedene diskursive Formationen und Strategien identifizieren. Als zentrale Argumentation gegen den Bildungsplan benennt Schmincke (2015) verschiedene Motive: die Ehe als Abstammungsgemeinschaft, die es zu schützen gelte, Sexualität als Bedrohung und eine Verschwörungserzählung, die eine ideologisch motivierte Umerziehung suggeriert (vgl. Schmincke 2015: 98 ff.). Im Fokus steht dabei das Kind, das es zu schützen gelte. „Das Argument ‚Kindeswohl‘/ ‚Sorge um Kinder‘ wirkt immer, es sichert Aufmerksamkeit, verleiht Glaubwürdigkeit und vor allem moralisches Gewicht. Kinder repräsentieren in diesen Bezugnahmen Unschuld und Bedürftigkeit“ (Schmincke 2015: 93). Schmincke benennt diese Formationen als „Abwehrstrategien [...], die im Namen der Kinder eine vermeintliche Gefahr von außen bekämpfen wollen“ (ebd.: 100), die der Sichtbarkeit nicht-heteronormativer Lebensweisen und emanzipatorischen Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität zugeschrieben werden. Rohde-Abuba, Vennmann und Zimenkova (2019) untersuchten, wie die Gegner\_innen des Bildungsplans diesen als vermeintliche Gefahr darstellten. Die wesentliche Argumentation bestand aus der Behauptung einer geheimen Agenda mit dem Ziel der Zerstörung der heterosexuellen Kleinfamilie, indem die ‚natürliche‘ Geschlechterordnung infrage gestellt werde. Durch ‚Sexualisierung‘ werde die Identität der Schüler\_innen zerstört. Zusammengefasst werden kann die Argumentation wie folgt: „Sexualität ist schädlich für Kinder, Homosexualität ist schädlich für Jugendliche“ (Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019: 733, eigene Übersetzung). Grenz (2021) untersuchte, wie durch den Diskurs um den Bildungsplan die Grenzen des Sagbaren verschoben und eine heteronormative Ordnung reproduziert wurde. Ausschlaggebend dafür waren die Motive der ‚Frühsexualisierung‘, einer vermeintlichen Indoktrination und Umerziehung und daraus resultierender Gefahren. Mit diskursiven Verschiebungen und Verknüpfungen nach ähnlichem Muster wurde ein Narrativ von „Bedrohungen für Individuen, Gruppen oder die gesamte Gesellschaft“ (ebd.: 197) verwendet. Forderungen nach Kindeswohl, Schutz vor Diskriminierung und Demokratie lässt sich nur schwer widersprechen“ (ebd.). Chmielewski und Hajek (2017) entwickelten Erklärungsmuster für die Anschlussfähigkeit der Proteste gegen den baden-württembergischen Bildungsplan. Chmielewski und Hayek bringen diese in Verbindung mit affektiven Effekten. Ihrer Analyse nach entsteht die Anschlussfähigkeit der Mobilisierungen in erster Linie durch Präkarisierungserfahrungen in der Bevölkerung und damit verbundenen Affekten. Durch die Emotionalisierung des Themas erscheint ein Festhalten an heteronormativen Ordnungen demnach als vermeintliche Lösung für Krisenerfahrungen. Auch Stoltenhoff (2021) analysierte anhand von Presstexten die unterschiedlichen Diskursstrategien in Bezug auf den Bildungsplan, befasste sich also mit Argumentationen von Befürworter\_innen und Gegner\_in-

nen. In den Diskursivierungen identifiziert sie ein Ringen um heteronormative Ordnungsmuster, in deren Zentrum eine Neuordnung dieser einem geforderten Erhalt gegenübersteht. Abschließend stellt sie fest, dass „noch nicht das letzte Wort gesprochen ist und (noch) keine neue Ordnung etabliert werden konnte. Auch weiterhin wird in öffentlichen Debatten um schulische Bildung darüber gestritten, was ‚normal‘ ist“ (Stoltenhoff 2021: 213).

Ein anderer relevanter Diskursstrang um (Sexual-)Pädagogik ist der Diskurs um das Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt*. Im Gegensatz zum baden-württembergischen Bildungsplan geht es hier also tatsächlich um Sexualpädagogik. Bunt und Brenner (2014) analysierten Diskursstrategien, die in hohem Maße in Printmedien zum Tragen kamen und konnten feststellen, dass der Ansatz der Sexualpädagogik der Vielfalt sowohl implizit als auch explizit mit sexualisierter Gewalt in Verbindung gebracht wird. Zentral ist ebenso das Narrativ einer beabsichtigten Umerziehung und Umgestaltung von Gesellschaft und einer damit verbundenen Marginalisierung von Heterosexualität durch die Abwertung des traditionellen Familienbildes. Zusammenfassend stellen sie fest: „Die Vorstellungen von Privatheit, Identität und Moralität erscheinen diskursiv als Grenzkategorien, wobei die Verletzlichkeit ‚unserer Kinder‘ deren inneren Bezugspunkt bildet“ (ebd.: 20). Tuidier (2016) analysierte zentrale Argumentationsstrategien, die der Diskreditierung sexualpädagogischer Praxis dienen. Ebenso wie Schmincke (2015) sieht Tuidier (2016) im Zentrum der Argumentationsmuster das Bild vom „unschuldigen, reinen Kind“, das an etablierte und konsistente Konstruktionen von Kindheit anknüpft (vgl. auch Sager 2018). Tuidier identifiziert diskursive Verkettungen, durch die das Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt mit dem Narrativ ‚praktischer Übungen‘ diskreditiert wird. Durch Dekontextualisierungen werden einzelne Informationen aus dem Zusammenhang gerissen und mit Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt in Verbindung gebracht. Zentral ist dabei das Schüren von Angst (vgl. Tuidier 2016: 179 ff.), also eine emotionalisierende Ansprache der Bevölkerung.

Unter Bezugnahme auf unterschiedliche Diskursstränge untersuchte Baader (2020) diskursanalytisch die Narrative von „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ in neurechten Diskursen. Sie beschreibt diese Begriffe als „Kampfbegriffe“ (ebd.), die durch „Kollektivsymbole“ (ebd.: 130) Wirksamkeit entfalten. Kollektivsymbole versteht sie in diesem Zusammenhang als „Bindeglieder“ zwischen den Diskursen, Bildern und kollektiv geteilten Mustern und Ordnungsvorstellungen“ (ebd.: 147), die historisch gewachsen sind. Als zentrales Anliegen neurechter Diskursivierungen identifiziert sie die Retraditionalisierung von Geschlechterverhältnissen (vgl. ebd.: 147 ff.).

Deutlich wird, dass besonders der Diskursstrang des baden-württembergischen Bildungsplans und dessen antifeministische Diskursivierung wissenschaftlich intensiv untersucht worden. Ebenso wie in der Untersuchung des Diskursstrangs um das Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt* werden ähnliche Argumentationsmuster deutlich, die miteinander verknüpft sind. Gleichzeitig existieren verschiedene andere Anlässe der antifeministischen Diskursivierung pädagogischer Handlungsansätze, die zum Zeitpunkt meiner Forschungsarbeit noch nicht diskursanalytisch untersucht waren und es auch nach wie vor nicht sind. Ein aktuelles Beispiel antifeministischer Diskursivierung stellt die Debatte um das Berliner Bildungsprogramms dar, in dessen Entwurf unter anderem auf kindliche Sexualität Bezug genommen wurde und das Anfang 2024 für öffentliche Aufregung sorgte (vgl. Scherndl 2024).

Zentrales Anliegen in Forschungsschritt I war die Untersuchung antifeministischer Diskursivierungen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze, die unter anderem durch die mediale Berichterstattung einer breiten Öffentlichkeit zugänglich werden. Dafür wurden die bislang nicht untersuchten Diskursstränge um den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung (vgl. Kap. 3.1.4) und die Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin* (vgl. Kap 3.1.5) in den Blick genommen. Was sind die Narrative und Argumentationen, die von antifeministischen Akteur\_innen verwendet werden, um die Ablehnung der pädagogischen Konzepte und Ansätze zu begründen? Welchen Diskursmustern und -strategien folgt die Diskursivierung und in welchem Zusammenhang stehen sie mit anderen Diskurssträngen?

### **3.1.2 Methodisches Vorgehen: Diskursanalyse als Forschungsinstrument**

Die Grundlage für die Analyse antifeministischer Diskursivierungen stellt *Schrift 1* dar, indem sie einen Überblick über das Phänomen Antifeminismus gibt und dieses theoretisch rahmt. Ausgehend davon wurde die antifeministische Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns (beziehungsweise das, was als solches begriffen wird) anhand zweier Diskursstränge untersucht: erstens dem des hessischen Sexualerziehungs-Lehrplans, gegen den protestiert wurde (Schrift 1, vgl. Kapitel 3.1.4) und zweitens dem der Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben* (Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2018), dessen Veröffentlichung unterbunden werden sollte (Schrift 2, vgl. Kapitel 3.1.5).

Dafür wurde sich an der Methode der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2010) beziehungsweise Jäger und Zimmermann (2015) orientiert. Ausgehend von einem foucaultschen Diskurs-

verständnis (vgl. Kap. 2.5) definieren Jäger und Zimmermann (2015: 23) Diskursanalyse wie folgt: „Diskursanalyse erfasst *das in einer bestimmten Zeit jeweils Sagbare* in seiner qualitativen Bandbreite“ sowie Strategien, mit denen darauf Einfluss genommen werden kann, so etwa Verleugnungen oder Relativierungen. Kritische Diskursanalyse zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie Macht- und Herrschaftsverhältnisse *kritisch* in den Blick nimmt (vgl. ebd.: 21 ff.) und so unter anderem die Einflüsse auf gesellschaftliche und pädagogische Liberalisierungsprozesse untersuchen kann. Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen kennzeichnet, dass sie sowohl Diskurse *über* das pädagogische Feld analysieren, als auch die pädagogische Praxis als diskursive Praxis, also die „Produktionsweise“ (Fegter et al. 2015: 13) in den Blick nehmen. Sie untersuchen „die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich und zwar (a) in Bezug auf die Frage, *was* in diesen Prozessen *wie* konstruiert wird und (b) in Bezug auf die Frage, wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird“ (ebd.: 15).

Sozialwissenschaftliche Diskursanalysen folgen keiner einheitlichen Methodik, vielmehr bedienen sie sich einer „Werkzeugkiste“ (Jäger 2010: 112; Jäger/Zimmermann 2015: 23), anhand derer ausgehend von Fragestellung und Gegenstand die jeweilige Methodik entwickelt wird. Forschungsschritt I fokussiert die antifeministische Diskursivierung (sexual-)pädagogischen Handelns, die in der (medialen) Öffentlichkeit stattfindet und dadurch unterschiedlichste Bevölkerungsgruppen erreichen kann. Daher stellt sich die Frage nach den Narrativen, Argumentationen und diskursiven Mustern, die mit der antifeministischen Diskursposition verbunden sind. Dafür wurden in Forschungsschritt I unterschiedliche Diskursfragmente untersucht. Diskursfragmente sind Materialien wie Texte oder Textteile zu einem spezifischen Thema, die dadurch einen Diskursstrang bilden (vgl. Jäger 2015: 80). Für die diskursanalytischen Untersuchungen wurden exemplarische Materialien verwendet, die durch eine aufmerksamkeitsgeleitete Recherche zusammengestellt wurden. Neben der Nutzung der Google-Suchmaschine dienten insbesondere die Onlineauftritte relevanter antifeministischer Akteur\_innen als Datenquelle.

Für die *Schrift 1* zugrundeliegende Analyse wurden Zeitungsartikel über die Novellierung des Lehrplans und die Gegenproteste, Materialien und Stellungnahmen der Gegner\_innen und schließlich der Lehrplan selbst in alter und neuer Fassung verwendet. Die Fassung des Lehrplans aus dem Jahr 2007 wurde vom hessischen Kultusministerium zur Verfügung gestellt. Für die Analyse in *Schrift 2* stand die parlamentarische Auseinandersetzung um die Fachbroschüre im Berliner Senat im Fokus. Daher wurden öffentliche Sitzungsunterlagen und Beschlüsse,

ebenso wie Positionierungen in Form von Pressemitteilungen herangezogen. Angereichert wurde das Material durch Zeitungsartikel, in denen sich gegen die Broschüre positioniert wurde. Ausgehend davon konnte die Entwicklung der jeweiligen Diskursstränge rekonstruiert werden. Die Diskursfragmente wurden verwendet, um die antifeministischen Narrative und Argumentationen zu analysieren und Diskursmuster zu identifizieren.

### **3.1.3 Schrift 1: Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne**

*Schrift 1*, welche auch als Einführung des Sammelbandes *Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft* (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019b) fungiert, wurde gemeinsam mit den beiden anderen Herausgeberinnen verfasst. Sie gibt zunächst einen detaillierten Überblick über das Phänomen Antifeminismus und nimmt aus interdisziplinärer Perspektive eine theoretische Einordnung vor. Nach einer Begriffsbestimmung beleuchtet sie diskursive Muster, Akteur\_innen und Diskursarenen, zeitgeschichtliche Entwicklungen sowie Diskurseffekte.

Darauf aufbauend geht der Artikel aus geschlechtertheoretischer Perspektive zwei zentralen Fragen nach. Zuerst fragt er danach, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Antifeminismus und gesamtgesellschaftlichen Krisen besteht. Nach Lenz (2013) kann Krise als eine Lage verstanden werden, die sich durch Unsicherheit kennzeichnet und das Gleichgewicht eines Systems gefährdet. Mit Blick auf eine sich zunehmend flexibilisierende Geschlechterordnung (vgl. ebd.: 21) wird im wissenschaftlichen Diskurs daher von einer ‚Krise der Geschlechterverhältnisse‘ gesprochen: Beispielsweise kann der Wandel des bürgerlichen Familienideals und die dadurch resultierende Unsicherheit als ‚Krise der Männlichkeit‘ beziehungsweise ‚Krise der Geschlechterverhältnisse‘ verstanden werden (vgl. z.B. Meuser/Scholz 2011). Dennoch können in Bezug auf Geschlechterverhältnisse gleichzeitig sowohl Liberalisierungs- als auch Stabilisierungstendenzen identifiziert werden, die beispielsweise in einer „rhetorischen Modernisierung“ (Wetterer 2005) deutlich werden. Davon ausgehend kommt *Schrift 1* zu folgendem Schluss: Viel relevanter als die *Existenz* einer Krise ist eine emotionalisierende *Krisenrhetorik*, die das Narrativ des Verlusts heterosexueller Privilegien als Diskurs- und Mobilisierungsstrategie nutzt, sodass diese Krisenrhetorik als Diskursstrategie antifeministischer Mobilisierungen betrachtet werden kann.

Anschließend diskutiert *Schrift 1*, inwiefern innerhalb antifeministischer Positionen ein ‚Backlash‘, also eine Bestrebung einer Retraditionalisierung von Geschlechterverhältnissen festgestellt werden kann oder ob vielmehr eine gesellschaftliche Umgestaltung zu einer ‚anderen Moderne‘ (Lang/Fritzsche 2018: 340) angestrebt wird. Dafür muss zunächst anerkannt werden, dass es sich bei Liberalisierung nicht um einen linear voranschreitenden Prozess handelt, wie sich beispielsweise im Konzept der rhetorischen Modernisierung (vgl. Wetterer 2005) zeigt: Eine Liberalisierung gesellschaftlicher Werthaltungen muss sich nicht in den jeweiligen Praxen niederschlagen. Davon ausgehend kommt der Artikel zu dem Ergebnis, dass antifeministische Politiken beides anstreben: Einige Akteur\_innen fokussieren eine Retraditionalisierung, die zum Beispiel in starren Geschlechterbildern deutlich wird. Andere Akteur\_innen verknüpfen eine Retraditionalisierung mit modernen Werten und Normen, zum Beispiel wenn es um Frauen in Führungspositionen geht oder sich (vermeintlich) mit differenzfeministischen Anliegen solidarisiert wird. Sexismus und sexualisierte Gewalt werden durch antifeministische Akteur\_innen abgelehnt, allerdings ausschließlich bei ‚rassifizierten Anderen‘ verortet, sodass durch eine Abgrenzung die eigene Werthaltung als westlich-progressiv dargestellt wird. Zusammenfassend kann festgestellt werden: „Während einige [antifeministische Akteur\_innen] feministische Ansätze strategisch in den Dienst nehmen, versuchen andere, patriarchale Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren“ (Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a [Schrift 1]: 27). Diese Gleichzeitigkeit antifeministischer Bestrebungen kann mit der Metapher der Janusköpfigkeit verbildlicht werden.

Der Sammelband *Backlash?!* stellt eine zentrale Publikation in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Antifeminismus dar. Da *Schrift 1* als Einführung dieses Sammelbandes fungiert und einen detaillierten Überblick vermittelt, wird sie häufig zitiert, zum Beispiel durch Henninger et al. 2021; Kalkstein et al. 2021; Sobeczko 2020; Höcker/Pickel/Decker 2020; Mauer 2021; Bauer 2023. Dabei dient die Schrift der Einordnung des Phänomens Antifeminismus in Bezug auf unterschiedliche Themenfelder, zum Beispiel mediale Debatten, Gewalt gegen Frauen sowie zur Ausdifferenzierung antifeministischer Argumentationsmuster im Rahmen der *Autoritarismus Studie 2020* (Höcker/Pickel/Decker 2020).

### **3.1.4 Schrift 2: Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis**

*Schrift 2* analysiert den Diskurs um die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung, die 2016 stattfand. Im Fokus stehen dabei die Mobilisierungen der Gegner\_innen und die damit verbundenen Argumentationsmuster und -strategien. Die Mobilisierungen können als Teil antifeministischer Politiken verstanden werden, die vor allem auf den Erhalt einer binären und heteronormativen Geschlechterordnung abzielen und bereits zu anderen Anlässen gegen pädagogische Ansätze und Konzepte mobilisierten, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befassen (vgl. Kap. 3.1.1).

Zunächst rekonstruiert der Artikel den Verlauf des Diskursstrangs. Die Entwicklung des neuen Lehrplans fand im Rahmen eines Beteiligungsverfahrens statt, in das kirchliche Gruppen sowie Eltern- und Schüler\_innenvertretungen involviert waren. Der neue Lehrplan für Sexualerziehung verfolgt das Ziel, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in die Vermittlung sexualerzieherischer Inhalte verstärkt einzubeziehen und sowohl die Sexualerziehung als auch übergeordnet den schulischen Alltag inklusiv zu gestalten und Diskriminierungen entgegenzuwirken. Erst nachdem der Lehrplan zum Schuljahr 2016/17 bereits in Kraft getreten war, fanden Gegendemonstrationen statt, initiiert durch das Bündnis *Demo für Alle* und unter Beteiligung von Akteur\_innen aus dem konservativen, christlich-fundamentalistischen und radikal rechten Spektrum. Sowohl die Demonstrationen als auch die vom Bündnis gestartete Petition gegen den Lehrplan erfuhren, vor allem im Gegensatz zu den Mobilisierungen gegen den baden-württembergischen Bildungsplan, nur mäßige Beteiligung und änderten nichts am Bestehen des Lehrplans.

Anhand der untersuchten Diskursfragmente in Form von Zeitungsartikeln und Materialien der Gegner\_innen lassen sich diskursive Figuren und Muster identifizieren, die bereits aus anderen Diskurssträngen bekannt sind. So wird auf den Schutz von Familie und Kindheit verwiesen, ebenso wie auf das gefährdete elterliche Erziehungsrecht. Gewarnt wird vor einer ‚Gender-Ideologie‘, vermeintlicher Umerziehung und Sexualisierung von Kindern durch den neuen Lehrplan. Ebenso werden thematische Verbindungen zu sexualisierter Gewalt hergestellt.

Abschließend werden im Rahmen des Artikels die alte und die neue Version des Lehrplans für Sexualerziehung miteinander verglichen, um die konkreten Änderungen zu identifizieren. Die zentrale Änderung stellt das verbindliche Bildungsziel der Akzeptanz sexueller und geschlecht-

licher Vielfalt dar, das als fächerübergreifender Auftrag verstanden und innerhalb eines wertschätzenden, diskriminierungsfreien Schulklimas verortet wird. Themenschwerpunkte wurden punktuell offener formuliert werden. Beispielsweise wurde aus ‚Männer und Frauen leben zusammen‘ das Thema ‚unterschiedliche Formen von Lebensgemeinschaften‘, dennoch werden heterosexuelle Beziehungsmodelle nach wie vor in den Vordergrund gestellt. Insgesamt betrachtet sind die Änderungen marginal.

Im Gegensatz zu vielen anderen durchgeführten Diskursanalysen zum Themenfeld (vgl. Kap. 3.1.1) befasst sich *Schrift 1* nicht nur mit Antidiskriminierungspädagogik zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, sondern explizit mit Sexualpädagogik und in diesem Zuge mit einem Diskursstrang, der an anderer Stelle bislang nicht untersucht wurde. Er wird in Kleins und Ritters (2022) Beitrag zu *Kindheit, Jugend und Geschlecht* im *Handbuch für Kindheits- und Jugendforschung* aufgegriffen, ebenso wie bei Römer (2021), der sich mit dem Zusammenhang mit Rechtspopulismus und dessen Diskursivierung von Pädophilie und kindlicher Sexualität befasst.

### **3.1.5 Schrift 3: Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik**

Ebenso wie *Schrift 2* fokussiert *Schrift 3* einen Diskursstrang des Diskurses um (Sexual-)Pädagogik, konkret: um die Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*, herausgegeben 2018 von der Bildungsinitiative *Queerformat* und dem *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg*. Die Veröffentlichung wurde durch die Berliner *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* unterstützt, womit sich die politische Auseinandersetzung im Berliner Senat begründet.

Angelehnt an die Kritische Diskursanalyse wurden im Rahmen des Artikels die Argumentationen analysiert, die in der parlamentarischen Debatte im Berliner Senat verwendet wurden, um die Verbreitung der Fachbroschüre zu stoppen. Die AfD griff dafür aus der antifeministischen Diskursproduktion bekannte Muster auf, indem mit dem Kindeswohl gegen vermeintliche Frühsexualisierung, Indoktrination und sexualisierte Gewalt argumentiert wurde und der Anspruch der Inklusion für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mit Sexualpädagogik gleichgesetzt wurde. Ebenso wurden in der Argumentation antimuslimische Ressentiments deutlich, indem argumentiert wurde, Homofeindlichkeit sei vorrangig unter Muslim\_innen verbreitet.

Die CDU argumentierte mit dem Schutz von Kindern und vermeintlichen Grenzverletzungen durch die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gegen die Broschüre. Auch die FDP intervenierte, wenngleich sie nicht das Zurückziehen, sondern lediglich eine Überprüfung der Broschüre forderte: hinsichtlich der Altersangemessenheit, der Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsrechts und der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\_innen, von denen eine einseitige Beeinflussung von Kindern ausgehen könne. Obwohl die FDP nicht denselben Wortlaut verwendete, zeigten ihre Argumentationen dennoch eine modifizierte Form der aus der antifeministischen Diskursivierung bekannten Muster auf.

Auch verschiedene Printmedien griffen das Thema auf und bedienten sich dabei der bekannten Motive. Auffällig daran war vor allem die diskursive Verschiebung hin zu Sexualität und Sexualpädagogik, ebenso wie die konkrete Bezugnahme auf den Begriff ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘. Deutlich wird damit vor allem die Anschlussfähigkeit antifeministischer Narrative, indem sie, wenngleich in abgeschwächter Form, auch in der sogenannten ‚Mitte der Gesellschaft‘ Verwendung finden. Durch diese Anlehnung können antifeministische Diskursformationen bekräftigt und reproduziert werden.

### **3.2 Forschungsschritt II: Zum Verhältnis zwischen antifeministischen Diskursivierungen und pädagogischem Feld**

In Forschungsschritt I stand die öffentliche, antifeministische Diskursivierung pädagogischen Handelns im Vordergrund, also der Diskurs *über* das pädagogische Feld. Im Rahmen meiner Forschung konnten wiederkehrende diskursive Muster identifiziert werden, mit denen sich antifeministische Narrative gegen (Sexual-)Pädagogik richten. Darauf aufbauend wendet sich Forschungsschritt II den Fragen zu, auf welche Weise ebendiese Diskursivierungen *im* pädagogischen Feld sichtbar werden und welche Relevanz sie dort auf welche Weise entfalten.

Zunächst stelle ich dar, welche Forschungsergebnisse zum Verhältnis zwischen antifeministischer Diskursivierung und pädagogischer Praxis vorliegen (Kap. 3.2.1). Anschließend wird das methodische Vorgehen in Forschungsschritt II dargestellt, das sich aus der Durchführung problemzentrierter Expert\_inneninterviews mit pädagogischen Fachkräften, teilnehmenden Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen und der Auswertung mittels einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse der Daten zusammensetzt (Kap. 3.2.2). Zentral dafür ist ein Diskursverständnis, das sowohl die öffentliche, antifeministische Diskursproduktion als auch Diskursivierungen innerhalb des pädagogischen Feldes als Teil des Diskurses über sexu-

alpädagogisches Handeln versteht. In Kapitel 3.2.3 folgt die Zusammenfassung von *Schrift 4: Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld.*

### **3.2.1 Forschungsstand: Differenzen zwischen antifeministischen Narrativen und pädagogischer Praxis**

In erster Linie befasst sich der pädagogische Fachdiskurs damit, die antifeministischen Narrative und Unterstellungen von ‚Frühsexualisierung‘, ‚Umerziehung‘ und systematischer Grenzverletzung in ein Verhältnis zu (sexual-)pädagogischen Ansätzen und Praxen zu setzen und durch empirische Ergebnisse zu kontextualisieren. Ein zentrales Anliegen dabei ist, antifeministische Argumentationen als Diskreditierungsstrategien im Sinne einer politischen Agenda zu identifizieren und durch fachliche Richtigstellungen zurückzuweisen. Die Diskrepanz zwischen antifeministischer Diskursivierung und pädagogischer Praxis wurde bereits in einem Teil der unter Kap. 3.1.1 dargelegten Diskursanalysen sowie *Schrift 2* thematisiert.

Gegenfurtner und Gebhardt (2018) stellen anhand vorliegender Forschungsergebnisse dar, dass die antifeministischen Argumentationen mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand nicht vereinbar sind. Sie zeigen auf, dass Sexualpädagogik nicht den Beginn sexueller Aktivität bei Jugendlichen beschleunigt, die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt nicht die sexuelle Orientierung von Schüler\_innen verändert und im Gegenteil eine Sensibilisierung für unterschiedliche sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten queerfeindliche Diskriminierungen an Schulen reduzieren kann (vgl. ebd.). Klein und Schweitzer (2018) setzen die antifeministische Argumentation des ‚elterlichen Erziehungsrechts‘ gegen die sexualpädagogische Thematisierung mit empirischen Erkenntnissen über die Bedürfnisse von Eltern und Heranwachsenden in Beziehung. Sie konstatieren, dass das elterliche Erziehungsrecht im Verhältnis zum staatlichen Bildungsauftrag betrachtet werden muss (vgl. ebd.: 35 ff.). Zudem kann anhand von Einstellungsuntersuchungen davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Elternschaft die schulische Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unterstützt (vgl. ebd.: 40 ff.). Trotz der langsamen, aber stetigen Anpassung von Bildungsplänen an die pluralistische Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen sei das pädagogische Feld nach wie vor hetero- und cisnormativ geprägt, sodass vor allem queere Jugendliche von Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Missachtungen betroffen seien (vgl. ebd.: 42 ff.).

Laumann und Debus (2018) widmen sich den antifeministischen Narrativen von ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘, indem sie diese mit (sexual-)pädagogischen Ansätzen und Praxen in ein Verhältnis setzen. Sie stellen dar, dass in antifeministischen Diskursivierungen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mit sexuellen Praktiken gleichgesetzt werden und dadurch eine Gleichsetzung von inklusiven und antidiskriminierenden pädagogischen Ansätzen mit Sexualpädagogik stattfindet (vgl. ebd.: 278 f.). Diese Diskursivierungen argumentieren mit einer Überforderung von Kindern durch altersunangemessene Thematisierung von Sexualität und einer damit verbundenen Förderung sexualisierter Übergriffe (vgl. ebd.: 297 ff.). Dem steht ein pädagogisch-fachlicher Konsens zur Notwendigkeit sexueller Bildung im Kindesalter entgegen, der an den Bedarfen der Adressat\_innen orientiert ist und auf einem Bewusstsein über die Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität basiert (vgl. ebd.: 282 ff.). Durch die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch pädagogische Ansätze würden Kinder und Jugendliche in ihrer Sexualität und Geschlechtsidentität affiziert. Im Gegensatz dazu sind geschlechtliche und sexuelle Vielfalt längst im Alltag von Kindern und Jugendlichen präsent. Studien zur Lebenswirklichkeit queerer Jugendlicher belegen den Bedarf eines diskriminierungssensiblen und unterstützenden pädagogischen Umgangs (vgl. ebd.: 282 ff.).

Mit Bezug auf die Fortbildungsangebote für Fachkräfte des Vereins *Dissens e.V.* zu antidiskriminierender und geschlechtersensibler pädagogischer Praxis beschreiben Laumann und Debus eine Verunsicherung, die bei Pädagog\_innen durch die antifeministische Diskursivierung entstehe (vgl. ebd.: 284). Diese Verunsicherung führe dazu, dass Pädagog\_innen „von vielfaltsorientierten oder sexualpädagogischen Themen aus Sorge vor Anfeindungen durch Eltern ‚lieber die Finger lassen‘“ (ebd.: 288). Auch Eltern seien verunsichert in Bezug auf sexualpädagogisches Handeln und die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, gleichzeitig seien die von ihnen artikulierten Sorgen und Befürchtungen nicht mit einer antiemanzipatorischen Haltung gleichzusetzen (vgl. ebd.: 289 f.). Schwerthelm, Schuhmacher und Zimmermann (2020) untersuchten mittels einer Befragung die Formen und Anlässe politischer Interventionen der AfD im Feld der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit. Dabei konnte identifiziert werden, dass sich Interventionen in erster Linie gegen Einrichtungen und Ansätze richten, „in deren pädagogischen Ansätzen sich eine menschenrechtsorientierte Haltung zu erkennen gibt und die zum Teil (deshalb) ihre Angebote an bestimmte marginalisierte und förderungsbedürftige Gruppen richten“ (ebd.: 156). Sie zeichnen sich durch eine emanzipatorische Haltung und Praxis aus (vgl. ebd.: 158) und gehören zu einem Feld, dessen Legitimität und damit auch Finanzierung auch unabhängig von konkreten Interventionen oft infrage steht (vgl. ebd.: 158 f.).

Durch eine Etikettierung als ‚linksextrem‘ und gegen eine vermeintliche Neutralitätspflicht verstoßend wird versucht diese zu delegitimieren (vgl. Laumann/Debus 2018: 156 f.). Dafür werden unter anderem parlamentarische Anfragen und Anträge genutzt (vgl. ebd.: 156 f.). Diese zeigen allerdings nur selten direkte Wirkungen, vielmehr zeigen sich indirekte Effekte wie Verunsicherung oder die Sorge vor einer Einschränkung der Finanzierungsgrundlage (vgl. ebd.: 159 f.). Beide Veröffentlichungen beschreiben somit eine unmittelbare Einflussnahme antifeministischer beziehungsweise rechtspopulistischer Diskursivierungen auf das pädagogische Feld. Gemein haben sie außerdem, dass sie auf den Aspekt der Verunsicherung eingehen, der sich laut den Autor\_innen bei pädagogischen Fachkräften unter anderem durch entsprechende Diskursivierungen ergibt.

Ausgangspunkt des Forschungsschritts II war die Annahme, dass die antifeministische Diskursproduktion und die daraus resultierende öffentliche Aufmerksamkeit einen Einfluss auf das pädagogische Feld haben. Darauf aufbauend wurde den Fragen nachgegangen, wie diese Diskursivierungen im pädagogischen Feld sichtbar werden und welche spezifischen Herausforderungen für Fachkräfte damit zusammenhängen.

### **3.2.2 Methodisches Vorgehen: Problemzentrierte Expert\_inneninterviews und teilnehmende Beobachtungen**

*Forschungsschritt 2* erfolgte im Rahmen des Forschungsprojekts *Sexualpädagogik: Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom*, in der ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Diese stellte ein Teilprojekt des vom BMBF geförderten interdisziplinären Forschungsprojekts *KRiSE der GeschlechterVERhältnisE? Anti-Feminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial (REVERSE)* dar, das von 2017 bis 2020 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde. Ausgehend von der antifeministischen Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder (vgl. Kap. 3) hatte das Teilprojekt das Ziel, antifeministische Diskursivierungen sowie das Auftauchen ebendieser in der pädagogischen Praxis tiefergehend zu beforschen. Ausgangspunkt dafür war die These, dass die Diskursivierungen im Feld sichtbar werden und dort zu Herausforderungen führen, mit denen das pädagogische Fachpersonal einen Umgang finden muss.

Innerhalb des Projekts wurden zunächst 13 Expert\_inneninterviews mit Fachkräften aus den antifeministisch diskursivierten Handlungsfeldern geschlechtersensible Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie Sexualpädagogik ge-

führt (vgl. Kap. 2.3), die mittels Aufrufen in Fachforen und -verteiltern sowie über bereits bekannte professionelle Kontakte akquiriert wurden. Ausgehend von der ursprünglichen Forschungsfrage nach den Herausforderungen, die sich aus der antifeministischen Diskursivierung für pädagogische Fachkräfte ergeben, erfolgten die Interviews als problemzentrierte Interviews (Mayring 2002: 67 ff.). Diese offene, halbstrukturierte Interviewform ermöglicht eine gesprächsähnliche Interviewsituation, nachdem die Problemstellung von den Interviewer\_innen thematisch eingeführt wurde (vgl. ebd.). Ausgangsfrage der Interviews war, inwiefern antifeministische Diskursmuster in der jeweiligen Praxis der Interviewpartner\_innen sichtbar werden und welche Konflikte und Probleme sich daraus ergeben. Die Interviews wurden akustisch aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und sprachlich geglättet.

Ausgehend von den Ergebnissen der Interviews wurde im Rahmen des Forschungsprojekts davon ausgegangen, dass sich die Konflikthaftigkeit im Handlungsfeld der Sexualpädagogik besonders zuspitzt. Daher entschied sich das Forschungsteam dazu, sexualpädagogische Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte forschend zu begleiten. Denn hier trifft sich die ‚pädagogische Basis‘ und gibt es einen Aushandlungsraum für Fachkräfte, für die sexualpädagogisches Handeln eine Querschnittsaufgabe ihrer pädagogischen Praxis ist. Deshalb wurden, an ethnographische Forschungsansätze angelehnt, teilnehmende Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt. Teilnehmende Beobachtung ist ein klassisches Datenerhebungsverfahren ethnographischer Zugänge und ermöglicht es den Forschenden, alltägliche Situationen und Interaktionen in ihrer Tiefe und Komplexität zu erfassen (vgl. Breidenstein et al. 2020: 84). Damit eignet sich teilnehmende Beobachtung im Besonderen, um pädagogische Settings und damit verbundene Strukturen, Praktiken und Handlungsweisen zu erforschen und in ihrer Diskursivität zu erfassen (vgl. Thole et al. 2010: 13 f.). „Diskursive Praktiken vollziehen sich [...] auch jenseits text- oder bildförmiger Materialien, nämlich ebenso in Situationen/Interaktionen sowie Raumstrukturen, Architektur oder institutionellen Rahmungen“ (Fegter et al. 2015: 19).

Während ethnographische Forschung üblicherweise von einem langen Feldaufenthalt ausgeht, wurden im Rahmen des Projekts Veranstaltungen zeitlich begrenzt während ihrer Dauer von mehreren Stunden bis zu zwei Tagen begleitet. Diese zeitliche Eingrenzung entspricht dem Vorgehen der fokussierten Ethnographie (vgl. Knoblauch 2001: 125 f.). Es erfolgten teilnehmende Beobachtungen in sechs Fortbildungsveranstaltungen, die zwar unterschiedliche thematische Schwerpunkte aufwiesen (z.B. kindliche Sexualität, sexualpädagogische Arbeit mit Geflüchteten, Sexualität und Behinderung), sich aber durchgängig auf die pädagogische Arbeit

mit Kindern und/oder Jugendlichen bezogen und sich entsprechend der Themenschwerpunkte an unterschiedliche Adressat\_innengruppen richteten. Die Akquise von Veranstaltungen erfolgte mittels Recherche in Fortbildungsportalen und in den Programmen relevanter Anbieter\_innen und anschließender Anfrage an verschiedene Veranstalter\_innen.

Mit Ausnahme von zwei Fällen wurden die Beobachtungen von zwei Forschenden im Tandem durchgeführt. In den Veranstaltungen war die Forschungsarbeit für die Teilnehmer\_innen transparent, gleichzeitig nahmen die Forschenden (bis auf wenige, ausgewählte Veranstaltungsteile) wie die übrigen Teilnehmer\_innen an den Fortbildungen teil und beteiligten sich damit auch an Gruppenarbeiten und ähnlichen Methoden der didaktischen Gestaltung. Dies ermöglichte ein tiefes Eintauchen ins Feld und die untersuchten Situationen, erforderte aber gleichermaßen auch die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997), die für eine dichte Beschreibung, eine distanziert-wissenschaftliche Beobachtung und eine abstrahierende, wissenschaftliche Analyse notwendig ist. Für unsere Forschung bedeutete das vor allem, sich von der eigenen, fachlichen Perspektive als Pädagog\_innen ‚frei zu machen‘ um so auch das bekannte Pädagogische als Neues wahrzunehmen und dokumentieren zu können. Gleichzeitig ermöglichte der pädagogisch-fachliche Hintergrund der Forschenden, auch aufgrund eines kollegialen Miteinanders mit den übrigen Teilnehmer\_innen, eine schnelle und konstruktive Integration in die Veranstaltungsgruppen. Während des Seminargeschehens machten sich die Forschenden handschriftliche Notizen und darüber hinaus in den Pausen akustische Vermerke. Diese wurden im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen (vgl. Breidenstein et al. 2020: 110 ff.) ausformuliert. Die Forschenden fertigten jeweils eigene Beobachtungsprotokolle an, deren Anonymisierung aufeinander abgestimmt wurde und deren Inhalte im kollegialen Austausch validiert wurden.

Durch die teilnehmenden Beobachtungen wurde deutlich, dass – entgegen der ursprünglichen These – antifeministische Diskursivierungen in sexualpädagogischen Fortbildungen kaum explizit thematisiert wurden. Vielmehr zeigte sich ein komplexes Verhältnis zwischen antifeministischen Diskursivierungen und pädagogischen Diskursivierungen. Daher wurde im weiteren Forschungsprozess der Fokus zunehmend darauf gelegt, das Verhältnis zwischen diesen Diskursivierungsweisen zu analysieren. Ein relevanter Bezugspunkt dabei war die Frage nach Ermöglichungsstrukturen, also Gegebenheiten im pädagogischen Feld, die antifeministischen Diskursivierungen Anknüpfungsmöglichkeiten bieten.

Aus den Interviewtranskripten sowie den Beobachtungsprotokollen wurde ein gemeinsames Materialkorpus gebildet, der mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse analysiert wurde

(vgl. Kuckartz 2014: 77 ff.), wofür die Software *MaxQDa* verwendet wurde. Dafür wurden sowohl deduktive als auch induktive Analysekatoren samt Unterkategorien entwickelt und auf das Material angewandt. Die induktiven Kategorien wurden ausgehend vom Material gebildet, die deduktiven Kategorien ausgehend vom Forschungsstand in Form bereits vorliegender (Diskurs-)Analysen zur antifeministischen Diskursivierung der entsprechenden pädagogischen Handlungsfelder (vgl. Kap. 3.1.1). Durch ein Verständnis von pädagogischen Praktiken als diskursive Praktiken konnte darauf aufbauend „Diskurs als Ordnung und Diskurs als Praxis“ (Fegter et al. 2015: 14) diskursanalytisch miteinander in Bezug gesetzt werden.

### **3.2.3 Schrift 4: Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld**

Ausgangspunkt der Schrift, die gemeinsam vom Projektteam des Forschungsprojekts *REVERSE* veröffentlicht wurde, ist die öffentliche Diskursivierung (sexual-)pädagogischen Handelns durch antifeministische Akteur\_innen. In einem ersten Schritt verbindet der Artikel daher unterschiedliche Anlässe antifeministischer Mobilisierungen, die als diskursive Ereignisse gefasst werden, und verdeutlicht diskursstrangübergreifende Zusammenhänge und Diskursmuster. Dafür wurde auf bereits vorliegende Diskursanalysen zur Diskursivierung (sexual-)pädagogischen Handelns (vgl. Kap. 3.1.1) zurückgegriffen, die mit weiteren Diskursfragmenten ergänzt und angereichert wurden.

Darauf aufbauend geht der Artikel der Frage nach, wie und in welcher Form antifeministische Diskursivierungen im pädagogischen Feld sichtbar werden und wie pädagogische Fachkräfte damit umgehen. Der Fachdiskurs befasste sich bisher vorrangig damit, den Widerspruch zwischen antifeministischen Narrativen und pädagogischen Ansätzen und Handlungsweisen aufzuzeigen (vgl. Kap. 3.2.1). Der Artikel geht darüber hinaus, indem er aufzeigt: Das Verhältnis zwischen antifeministischen Diskursivierungen und Diskursivierungen im pädagogischen Feld ist weitaus komplexer. Interviewpartner\_innen aus den untersuchten Handlungsfeldern geschlechtersensibler Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik berichteten punktuell, dass sie eine Veränderung von Vorbehalten gegenüber ihrer Arbeit feststellen könnten, die sie mit antifeministischen Diskursivierungen in Verbindung bringen. In den untersuchten sexualpädagogischen Fortbildungen zeigte sich jedoch, dass antifeministische Diskursivierungsweisen kaum explizit Erwähnung finden, sondern stattdessen latent sichtbar werden.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wurde eine Systematisierung des Verhältnisses zwischen antifeministischen Diskursivierungen und Diskursivierungen im pädagogischen Feld vorgenommen, aus der die Begriffstrias *Divergenz – Ambivalenz – Kongruenz* hervorgeht. Das Muster *Divergenz* beschreibt ein „Auseinanderklaffen zwischen den – (auch) durch den antifeministischen Diskurs genährten – Zuschreibungen an (Sexual-)Pädagogik und deren eigenen Anliegen und Vorgehensweisen“ (Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 245). Antifeministische Narrative beziehen sich auf ein einheitliches, ideologisch geprägtes Tätigkeitsfeld, das als ‚Sexualpädagogik‘ in eins gesetzt wird. Dem entgegen steht ein pädagogisches Feld, in dem sich ausdifferenzierte Tätigkeitsfelder mit unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten identifizieren lassen, wie in den durchgeführten Interviews mit Pädagog\_innen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und teilnehmenden Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen deutlich wurde. Es existieren unterschiedliche Bezugnahmen auf Geschlecht und Sexualität, ebenso wie auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Dennoch begegnen den pädagogisch Tätigen in den Feldern Sexualpädagogik, geschlechtersensibler Pädagogik und Antidiskriminierungspädagogik entsprechende Vorbehalte. Diese werden durch Eltern, Jugendliche oder pädagogisches Fachpersonal formuliert. Ebenso berichten Fachkräfte aus den antifeministisch diskursivierten Tätigkeitsfeldern von der Politisierung ihrer Arbeit, die zum Beispiel durch parlamentarische Anfragen oder diffamierende E-Mails an sie herangetragen wird.

Das Muster *Ambivalenz* beschreibt Phänomene des (sexual-)pädagogischen Feldes, die der antifeministischen Diskursproduktion Anknüpfungspunkte bieten und als Ermöglichungsstrukturen begriffen werden können. Eine solche Ermöglichungsstruktur stellt vor allem die mangelnde Verankerung der angegriffenen Tätigkeitsfelder in der pädagogischen Praxis dar, die sich unter anderem durch das Fehlen entsprechender Inhalte in Curricula zeigt. Antifeministische Narrative knüpfen demnach an Unsicherheiten an, die im Feld unabhängig davon vorhanden sind. Ambivalenzen zeigen sich vor allem im Zusammenhang zwischen den Aspekten Unsicherheit, Legitimation(-sdruck) und Schutz, wobei Schutz zugleich auf das Thema sexualisierter Gewalt und der Prävention ebendieser verweist. Dieser Zusammenhang zeigt sich in erster Linie in Bezug auf sexualpädagogisches Handeln. Pädagogische Fachkräfte haben ein starkes Bedürfnis nach einer Absicherung und damit verbunden Legitimation der eigenen Arbeit. Daran anknüpfend konnte identifiziert werden, dass – neben einer Bezugnahme auf rechtliche Rahmenbedingungen – vor allem das Narrativ von Sexualpädagogik als Prävention sexualisierter Gewalt für eine solche Legitimation herangezogen wird.

Das identifizierte Muster *Kongruenz* beschreibt die strukturelle Ähnlichkeit zwischen Narrativen in der antifeministischen Diskursivierung und Diskursivierungen im pädagogischen Feld. Anknüpfend an die diskursive Präsenz des Themas sexualisierter Gewalt ist hier insbesondere die Anrufung von Präventionsparadigmen zu nennen, durch die sexualisierte Gewalt verhindert werden soll. Insbesondere in den untersuchten sexualpädagogischen Fortbildungen wurde deutlich, dass der Umgang mit Fällen sexualisierter Gewalt und sexualisierten Grenzverletzungen in pädagogischen Einrichtungen sowie deren Prävention für pädagogische Fachkräfte ein relevantes Thema ist, welches untrennbar mit sexualpädagogischem Handeln verknüpft ist. Auch die antifeministische Diskursproduktion bezieht sich zentral auf das Motiv der Prävention. Hier wird in erster Linie die (Sexual-)Pädagogik selbst als sexualisierte Grenzverletzung dargestellt, sodass das Motiv der Prävention als Argumentation *gegen* sexualpädagogisches Handeln herangezogen wird. Strukturell folgen also sowohl die antifeministische als auch die pädagogische Diskursivierung an dieser Stelle einem Ruf nach Prävention.

Diese Forschungsergebnisse werden in *Schrift 4* anschließend einer krisen- und subjekttheoretischen Reflexion unterzogen. Ausgehend von einem Krisenverständnis nach Dück (2014) können aktuelle gesellschaftliche Konflikte als Ausdruck eines Ringens um die Regulation krisenhafter Stützungsverhältnisse verstanden werden, das sich auch im Diskurs um (Sexual-)Pädagogik zeigt. Laut Lenz (2013: 212) kann von der Gleichzeitigkeit einer „differenzbegründeten“ sowie einer „flexibilisierten Geschlechterordnung“ ausgegangen werden. Sexualpädagogik kann demnach als eine mögliche Antwort auf diesen Komplexitätszuwachs betrachtet werden, der eine Begleitung des lebenslangen Lernens erfordert. Mit dem Blick auf das krisenhafte Erleben gesellschaftlicher Verhältnisse, das durch diesen Komplexitätszuwachs entsteht, bieten antifeministische Diskursmuster vermeintlich einfache ‚Lösungen‘, indem der zunehmende Verlust heterosexueller Privilegien oder eine vermeintlich gefährliche Sexualpädagogik als verantwortlich für das subjektive Erleben dargestellt werden. Winter (2016) blickt mit einem psychoanalytischen Zugang auf „Sex in Zeiten der Krise“. Er sieht moderne Subjekte und ihre Sexualität in einer Dialektik zwischen Selbstbestimmung und der Abhängigkeit von anderen. Damit werden aktuelle gesellschaftliche, sich pluralisierende Verhältnisse gleichzeitig als Freiheit sowie Anforderung erlebt, wodurch Widersprüche und Ambivalenzen entstehen. Als zentrale Umgangsweisen mit diesen Ambivalenzen benennt Winter die „flexibilisierte“ sowie die „polarisierte“ Umgangsweise. Gerade die Bezugnahme auf antifeministische Diskursmuster bietet eine polarisierte Umgangsweise an, indem sie Vereindeutigung und damit Orientierung für das Subjekt anbieten.

Durch die Analyse antifeministischer Diskursivierungen (sexual-)pädagogischer Praxis und die darauf aufbauende Verhältnisbestimmung liefert der Artikel grundlegende Erkenntnisse zur Relevanz dieser Diskursivierungen im pädagogischen Feld. Daher wird sich in der politikwissenschaftlichen und interdisziplinären Forschung zu Antifeminismus für eine Auseinandersetzung mit Pädagogik als Diskursarena auf ihn berufen (vgl. Henninger et al. 2021, Henninger 2022; Henninger 2023, Lehnert 2022). In der Erziehungswissenschaft wird *Schrift 4* rezipiert, indem sich Grenz (2021) in ihrer Diskursanalyse zum baden-württembergischen Bildungsplan auf sie bezieht. Pangritz und Andrš Fárová (2024) ziehen den Artikel für ihre Analyse zur Abwertung von Weiblichkeit in der Grundschule heran, während Eltze und Teich (2023) sich für die Begründung der Notwendigkeit politischer Bildung auf ihn beziehen. Klein und Ritter (2022) greifen *Schrift 4* in ihrem Handbuchbeitrag zu *Kindheit, Jugend und Sexualität* auf.

### **3.3 Forschungsschritt III: Sexualpädagogische Fortbildungen als Diskursraum**

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, stellt sexualpädagogisches Handeln eine Querschnittsaufgabe pädagogischer Praxis dar, gleichzeitig sind sexualpädagogische Inhalte in der pädagogischen Ausbildung nicht curricular verankert. Dadurch kommt sexualpädagogischen Fortbildungen eine besondere Relevanz zu. Sie dienen der (zum Teil grundlegenden) sexualpädagogischen Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Außerdem stellen sie einen Diskursraum dar, indem sie Pädagog\_innen einen Ort bieten, an dem das Thema Sexualität im Kontext pädagogischer Arbeit thematisiert und verhandelt werden kann. In Forschungsschritt II wurden sexualpädagogische Fortbildungen beforscht, um das Auftauchen antifeministischer Diskursmuster sowie den Umgang damit im pädagogischen Feld zu untersuchen. Gleichzeitig wurde in der Forschung deutlich, dass antifeministische Narrative – zumindest auf manifester Ebene – dort nur eine untergeordnete Rolle spielen. Vielmehr wurde durch die Thematisierungsweisen innerhalb der untersuchten Fortbildungen deutlich, dass andere Themen und Fragen für Fachkräfte viel relevanter sind. Davon ausgehend fokussiert Forschungsschritt III sexualpädagogische Fortbildungen als Diskursraum und untersucht, wie sexualpädagogisches Handeln dort durch Fachkräfte diskursiviert wird.

Zunächst gibt Kapitel 3.3.1 den Forschungsstand zu sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen wieder, bevor in Kapitel 3.3.2 das methodische Vorgehen in Form sequenzanalytischer Untersuchung von Beobachtungsprotokollen erläutert wird. Es folgen die Zusammenfas-

sungen von *Schrift 5: Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen* und *Schrift 6: Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen*.

### **3.3.1 Forschungsstand: Die Gestaltung sexualpädagogischer Fortbildungen als diskursive Praxis**

Im Rahmen der Studie SeBiLe (Sexuelle Bildung für das Lehramt) wurden Lehramtsstudierende und Lehrer\_innen zu ihren Kenntnissen und Qualifizierungsbedarfen zu den Themenfeldern Sexualpädagogik und sexualisierter Gewalt befragt (vgl. SeBiLe 2019a; 2019b). Die Studie belegt, dass diese Themen nur in unzureichendem Maße im Lehramtsstudium vermittelt werden und welcher Qualifizierungs- und Weiterqualifizierungsbedarf sich daraus für (angehende) Lehrkräfte ergibt. Die Studie erfasste ebenso, zu welchen Themen die Befragten weiteren Fortbildungsbedarf haben. Die Studierenden und Lehrer\_innen benannten hier insbesondere rechtliche Aspekte, sexualisierte Gewalt und sexuelle Sozialisation mit dem Fokus auf Behinderung sowie kulturelle Hintergründe (vgl. SeBiLe 2019a: 11). Henningsen (2016a) führte eine Befragung spezialisierter Sexualpädagog\_innen durch. Diese ergab erstens, dass die Teilnahme an Weiter- und Fortbildungsangeboten für Sexualpädagog\_innen zum Erwerb von Handlungssicherheit beiträgt (vgl. ebd.: 55). Zweitens zeigen die Ergebnisse auf, dass die Durchführung von Fortbildungsangeboten zu den Haupttätigkeiten ihrer professionellen Arbeit gehört (vgl. ebd.: 62). Somit wird deutlich, dass Fortbildungsveranstaltungen nicht nur für die teilnehmenden Fachkräfte aus unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, sondern auch für die durchführenden Sexualpädagog\_innen einen wichtigen Bezugsrahmen darstellen. Trotz dieser Relevanz sexualpädagogischer Fortbildungen sind sie bisher kaum explizit erforscht.

Thuswald (2019; 2021; 2022) erforschte mittels teilnehmender Beobachtungen sexualpädagogische Fortbildungen für Lehrer\_innen in Österreich und widmete sich dabei insbesondere der didaktischen und inhaltlichen Gestaltung der Fortbildungen als diskursive Praxis. Somit beforstete sie ebenso wie ich sexualpädagogische Fortbildungen als Diskursraum. Während sie dabei vorrangig die Gestaltungs- und Thematisierungsweisen der Referent\_innen in den Blick nahm, fokussierten sich meine Analysen auf Diskursivierungen als interaktiven Prozess, an dem sowohl Referent\_innen als auch Teilnehmer\_innen der Veranstaltungen beteiligt sind.

Laut Thuswald (2022: 139 ff.) zeichnen sich methodische Gestaltungselemente vor allem durch ihre Interaktionsansätze sowie Praxisbezüge aus. Als zentral für die Interaktionsqualität einer

Fortbildungsveranstaltung benennt Thuswald (2022: 253 ff.) eine „dichte Bezogenheit“, die Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht. Sie definiert diese als „Zusammenspiel von aufeinander bezogenen Handlungen und Verhaltensweisen im Sinne einer gemeinsamen Praxis“ (ebd.: 256). Diese kann nicht gezielt hergestellt werden, sondern ist multifaktoriell bedingt, wenngleich die didaktische Gestaltung durch Referent\_innen auch dazu beiträgt. Als ein Kennzeichen einer solchen dichten Bezogenheit benennt Thuswald die „Fokussierung auf eine gemeinsame Aufgabe/ein gemeinsames Thema“ (ebd.: 264), sowie auch die „Lust am Involviert-Sein“ (ebd.: 265), also eine aktive (sprachliche und nicht-sprachliche) Beteiligung an der Interaktion. Ebenso relevant ist eine „starke Bezugnahme aufeinander“ (ebd.), auch diese kann sich sowohl sprachlich als auch nicht-sprachlich äußern. Weitere Kennzeichen sind das „In-Kontakt-Sein“ (ebd.: 265 f.) sowie das „Im-Fluss-Bleiben“ (ebd.: 266), womit eine dauerhafte Interaktionsdynamik gemeint ist.

Darüber hinaus identifiziert Thuswald Bedingungen für das Gelingen einer solchen dichten Bezogenheit. Referent\_innen können darauf Einfluss nehmen, indem sie didaktisch einen klaren Rahmen innerhalb der Veranstaltungen schaffen und gleichzeitig interaktive Dynamiken zulassen (vgl. ebd.: 268 f.). Zentral ist zudem ihr Eingehen auf die Teilnehmer\_innen und die von ihnen eingenommene Rolle in Interaktionsprozessen, was Thuswald als „Präsenz und Offenheit der Leitung“ (ebd.: 269) bezeichnet. Zentral ist zudem ein Professionalisierungsverständnis der Referent\_innen, was durch die Fokussierung auf Wissensvermittlung, ebenso wie auf das Anstoßen von Reflexionsprozessen, zu einem Gelingen beitragen kann (vgl. ebd.: 271). Weitere Aspekte können nicht beziehungsweise nur zum Teil durch Referent\_innen herbeigeführt werden, so zum Beispiel das gegenseitige Vertrauen, das sowohl seitens der Teilnehmer\_innen als auch seitens der Referent\_innen notwendig ist (vgl. ebd.: 270 f.). Zentral sind außerdem die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der zeitliche Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung (vgl. ebd.: 271 f.).

Darauf aufbauend analysiert Thuswald die untersuchten didaktischen Praktiken als diskursive Praktiken, also wiederkehrende Thematisierungsweisen innerhalb sexualpädagogischer Fortbildungsveranstaltungen durch die Referent\_innen. Sie stellt fest, dass sich die professionelle Haltung aller Referent\_innen durch Sexualfreundlichkeit kennzeichnet (vgl. ebd.: 286 ff.), also die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Sexualität und damit verbunden eine Perspektive auf Sexualität als etwas grundsätzlich Positives. Gleichzeitig unterscheiden sich die durch die Referent\_innen vermittelten Sexualitätsverständnisse voneinander, sodass mit dieser Vermittlung unterschiedliche Implikationen einhergehen und damit in unterschiedlichem Maße Mög-

lichkeiten des Sprechens eröffnet werden (Thuswald 2019: 171 ff.; 2021). Das Sexualitätsverständnis benennt Thuswald als ausschlaggebend für die Thematisierungsweisen und Bearbeitung von weiteren zentralen Themenbereichen der Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Thuswald 2019: 173 ff.; 2022: 309 f.).

Hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt benennt Thuswald (2022) verschiedene Thematisierungsweisen durch die Referent\_innen, die durch das jeweilige Sexualitätsverständnis beeinflusst sind: die anerkennende Erwähnung von Homosexualität als Sonderform (vgl. ebd.: 324 ff.), die Benennung einer Vielfalt an Identitäten (vgl. ebd. 328 f.), die Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren, (vgl. ebd.: 330 f.), das Kritisieren einer alltäglichen Heteronormalisierung (vgl. ebd.: 331 ff.), das Hinweisen auf Homofeindlichkeit und Diskriminierung (vgl. ebd.: 335 ff.), das Sprechen von vielfältigen Lebensweisen im Gestus der Selbstverständlichkeit (vgl. ebd.: 337 f.) und die Thematisierung von Verschränkungen zwischen Differenzordnungen (vgl. ebd.: 338 ff.). Anknüpfend daran stellt sie dar, welche problematischen Effekte mit den jeweiligen Thematisierungsweisen verbunden sind. Wie Thuswald feststellt, können trotz einer positiven Bezugnahme auf Homosexualität dennoch nicht intendierte Effekte resultieren, zum Beispiel indem Heteronormativität und damit verbundene Ausschlussmechanismen reproduziert werden (vgl. Thuswald 2019: 2021; 2022: 328 ff.).

In Bezug auf das Thema sexualisierter Gewalt analysiert Thuswald (2022: 367 ff.) Sprechanklässe und Thematisierungsweisen. Sie stellt fest, dass Gesprächsimpulse überwiegend von den Teilnehmer\_innen ausgehen und sich auf Erfahrungen aus ihrer täglichen Praxis beziehen. Dabei liegt der thematische Fokus häufig auf sexualisierten Grenzverletzungen zwischen Kindern beziehungsweise Jugendlichen untereinander und der für die Fachkräfte damit verbundenen Frage, ob es sich bei den berichteten Fallbeispielen um Übergriffe handele (vgl. ebd.: 367). Daraus resultieren unterschiedliche Formen des Umgangs mit diesen Impulsen durch die Referent\_innen. Eine Umgangsweise ist die Unterscheidung verschiedener Formen sexueller Übergriffe und Gewalt (vgl. ebd.: 367 ff.), indem die Referent\_innen eine Differenzierung vornehmen und sich dabei auf Machtgefälle beziehen, die ausschlaggebend für die Einordnung sind. Andere Referent\_innen gehen auf Missbrauchs-dynamiken und Täter\_innenstrategien ein (vgl. ebd.: 369 ff.), mit denen subtile und dynamische Grenzverletzungen und -verschiebungen einhergehen. In diesem Rahmen plädieren Referent\_innen für eine dahingehende Sensibilisierung bei Fachkräften. Eine weitere Umgangsweise ist das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten für Gespräche mit betroffenen Kindern (vgl. ebd.: 371 ff.). Diese Thematisierungsweise knüpft vor allem an die Bedarfe der Teilnehmer\_innen an, denen konkrete Handlungsstrategien fehlen,

ebenso wie das Besprechen übergreifigen Verhaltens unter Heranwachsenden (vgl. Thuswald 2022: 374 ff.) anhand von Praxisbeispielen, die zum Teil von den Teilnehmer\_innen eingebracht werden. Zusammenfassend stellt Thuswald fest, dass nur wenige Sexualpädagog\_innen sexualisierte Übergriffe und Präventionsarbeit als grundlegende Themen einführender sexualpädagogischer Fortbildungsveranstaltungen einbringen (vgl. ebd.: 391). Daran anknüpfend identifiziert sie ein Ungleichgewicht zwischen den Bedarfen der Teilnehmer\_innen und Angeboten beziehungsweise Kenntnissen und Sensibilität der Referent\_innen für die Thematik (vgl. ebd.: 391 f.).

Ausgehend von diesen Ergebnissen stellt Thuswald (2022) fest, „dass Sexualitäts- und Lustfreundlichkeit als professioneller Konsens in den Aus- und Fortbildungen auszumachen sind, dies jedoch nicht in gleicher Weise für Geschlechterreflexivität, Heteronormativitätskritik und Gewaltprävention gilt“ (ebd.: 393). Dadurch, dass sich nur in geringem Maße (explizit) auf Machtverhältnisse bezogen wird, fehle neben einer gesellschaftskritischen Reflexion auch ein Bewusstsein für die besondere Verletzbarkeit marginalisierter Adressat\_innengruppen sexualpädagogischen Handelns durch gesellschaftliche Ungleichverhältnisse, aber auch durch pädagogische Praktiken, die potenziell Grenzen der Intimsphäre verletzen und Beschämung verursachen können (vgl. ebd.: 404 ff.).

Neben konkreten didaktischen Praktiken lassen sich in sexualpädagogischen Fortbildungen demnach diskursive Muster identifizieren, die sich in wiederkehrenden Thematisierungsweisen zeigen. Diese verdeutlichen erstens den Stellenwert des Themas sexualisierter Gewalt für pädagogisches Fachpersonal und zweitens die Relevanz gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, die in den Fortbildungsveranstaltungen sichtbar werden und die pädagogische Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns prägen.

### **3.3.2 Methodisches Vorgehen: Sequenzanalytische Untersuchung von Beobachtungsprotokollen**

In Forschungsschritt III standen die Diskursivierungen sexualpädagogischen Handelns innerhalb sexualpädagogischer Fortbildungen im Vordergrund. Von besonderem Interesse waren hier besonders die diskursiven Praktiken, wie sie in der Interaktion zwischen Referent\_innen und Teilnehmer\_innen sowie zwischen den Teilnehmer\_innen untereinander sichtbar werden. Um diese diskursiven Praktiken sowie die damit verbundenen Diskursformationen zu untersuchen, ist die Feinanalyse des empirischen Materials notwendig (vgl. Jäger: 2015: 91). Für die

feinanalytische Untersuchung wurde auf die Methode der Sequenzanalyse (vgl. Breidenstein et al. 2020: 166 ff.) zurückgegriffen, um so die Rekonstruktion von Interaktionsverläufen zu ermöglichen. Mittels der Sequenzanalyse kann ermittelt werden, wie Handlungen und Äußerungen in Situationen der untersuchten Fortbildungen aufeinander folgen, wie sie aneinander anknüpfen und aufeinander aufbauen. Mit diesem Vorgehen „erschließt sich die implizite Vollzugslogik der beobachtbaren sozialen Praxis, also die Regeln der Ausführung einer spezifischen Praktik“ (ebd.: 167). Aufgrund meines diskursanalytischen Zugangs betrachte ich diese „Regeln“ auch als eine Regelhaftigkeit, die auf Diskurse im Feld – in diesem Fall die Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns innerhalb sexualpädagogischer Fortbildungen – rekurriert.

Für die Durchführung der Sequenzanalyse wurden die in Forschungsschritt II erhobenen Beobachtungsprotokolle (vgl. Kap. 3.2.2) herangezogen, um diese tiefergehend analysieren zu können. Ausgehend von der bereits vorgenommenen Codierung des Materials wurden thematisch besonders prägnante Passagen ausgewählt und ausgewertet. Im analytischen Vorgehen wurden die Prinzipien der Sequenzialität, Verlangsamung und Immanenz (vgl. Breidenstein et al. 2020: 172) berücksichtigt, um so die ausgewählten Passagen in ihrer immanenten Logik nachvollziehbar zu machen. Dies ermöglichte vor allem ein tiefgreifendes Verständnis der Interaktionen, die in den Beobachtungsprotokollen dargestellt sind. Darauf aufbauend wurde analysiert, wie im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen sexualpädagogisches Handeln diskursiviert wird: wie sich die Pädagog\_innen in Bezug auf sexualpädagogisches Handeln positionieren, welche Denk- und Handlungsweisen sich zeigen und wodurch diese ermöglicht werden.

Aus Forschungsschritt III heraus entstanden zwei Veröffentlichungen, die ausgewählte und gleichermaßen relevante Aspekte der Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns in den Fortbildungsveranstaltungen aufgreifen: *Schrift 5* befasst sich mit der Unsicherheit von Fachkräften, die in den untersuchten Fortbildungen omnipräsent ist. *Schrift 6* fokussiert das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist auch deshalb ein wichtiger Bezugspunkt, da sie in antifeministischen Diskursivierungen eine zentrale Rolle innehat (vgl. Kap. 3.1).

### **3.3.3 Schrift 5: Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen**

*Schrift 5* befasst sich mit dem Auftreten von Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte innerhalb sexualpädagogischer Fortbildungsveranstaltungen, die eng mit dem Diskurs um sexualpädagogisches Handeln verknüpft ist. Dafür wurde analysiert, wie sich diese Unsicherheit äußert und

welche thematischen Zusammenhänge bestehen. Unsicherheit nimmt im Kontext sexualpädagogischen Handelns einen wichtigen Stellenwert ein, sodass sie im Fachdiskurs immer wieder Erwähnung findet, gleichzeitig aber dennoch nicht fokussiert thematisiert wird. Dabei bleibt der Begriff häufig diffus. Im Rahmen des Artikels wird Unsicherheit als Gegensatz zu Handlungssicherheit betrachtet und als Zustand gefasst, der reflektiertes und zielgerichtetes Handeln situativ hemmen und gleichzeitig auch produktives Potenzial besitzen kann. Während der teilnehmenden Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen war die Unsicherheit von Fachkräften sehr präsent. Davon ausgehend wurden anhand von Beobachtungsprotokollen aus drei unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen zentrale thematische Verknüpfungen herausgearbeitet, in deren Kontext Unsicherheit identifiziert werden konnte: bei der grundlegenden Auseinandersetzung mit Sexualität, in Bezug auf das Sprechen über Sexualität und in Verbindung mit dem Thema sexualisierter Gewalt.

In der Sequenz aus der Veranstaltung ‚Tagesbetreuung‘ zeigt eine Teilnehmerin Unsicherheit, als es bei der thematischen Einführung darum geht, wie viel Vorerfahrung zur psychosexuellen Entwicklung von Kleinkindern bereits besteht. Ihre Unsicherheit wird durch ihr Stottern deutlich, ebenso wie durch unsicheres Rückfragen an die Referentin. In anschließenden Gesprächen wird der Reflexionsprozess der genannten Teilnehmerin, wie auch anderer Teilnehmerinnen deutlich, in dem es um deren individuelle Biographien und Normalitätsvorstellungen geht und sich auf ‚richtiges‘ und ‚falsches‘ Handeln sowie wie auf ein ‚Falschsein‘ bezogen wird.

Im Fall ‚Präventionsschulungen‘ wird eine Sequenz herangezogen, in der ein Teilnehmer beim Sprechen über kindliche Selbststimulation ins Stocken gerät, sich mehrfach korrigiert und anschließend fragt, was denn der ‚richtige‘ Begriff sei. Auch hier wird von dem Teilnehmer die eigene Sozialisation als Begründung herangezogen, warum die Thematisierung von Sexualität schwierig sei. Eine Unsicherheit im Sprechen über Sexualität kann mit Osthoff (2013: 108) als charakteristisch verstanden werden, da dieses grundsätzlich von Auslassungen und Leerstellen geprägt sei. Die damit verbundenen Schwierigkeiten und Unsicherheiten müssen allerdings nicht als defizitär betrachtet, sondern können auch als Möglichkeit verstanden werden, die dem Gegenüber sprachliche Anknüpfungspunkte bieten.

Besonders relevant ist die Unsicherheit vor dem Hintergrund des Themas sexualisierter Grenzverletzungen gegenüber den Adressat\_innen pädagogischer Arbeit, was im Artikel am Fall ‚Kitas‘ aufgezeigt wird. In der Sequenz geht es um das Wickeln von Kindern, als die Referentin den damit potenziell verbundenen Verdacht von sexualisierten Grenzverletzungen durch Fach-

personal benennt. Eine Teilnehmerin artikuliert ihr Unbehagen beim Wickeln, insbesondere bei Jungen. Dabei wird auch die geschlechtliche Komponente des Themas deutlich. König (2016: 77) spricht von einer „Präventionshysterie“, durch die vor allem Pfl egetätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zunehmend einer institutionalisierten Überwachung unterliegen. Damit wird Sexualität als potenziell bedrohlich diskursiviert, was sich auch auf die Kinder als Adressat\_innen übertragen und nicht intendierte Effekte auf die kindliche psychosexuelle Entwicklung haben kann.

Eine weitere Sequenz aus derselben Veranstaltung zeigt die Effekte dieser diskursiven Verknüpfung für Fachkräfte auf. Eine Teilnehmerin berichtet, wie eine Fortbildung zu sexualisierter Gewalt sie verunsichert habe. Der thematische Fokus der Veranstaltung auf sexualisierter Gewalt habe dafür gesorgt, dass sie ihre Perspektive auf kindliche Sexualität infrage gestellt hatte. Durch ihre Perspektive, die auch entwicklungsfördernde Aspekte beinhaltet, habe sie sich im Anschluss an die Veranstaltung „falsch“ gefühlt. Durch die jetzige Fortbildung sei sie wieder in ihrer Haltung bestärkt worden, was die Referentin aufgreift. Diese geht auf die Ambivalenz ein, die im pädagogischen Handeln in Bezug auf Sexualität inhärent ist und ermutigt die Teilnehmerin zu einer differenzierten Perspektive. Die Sequenz verweist auf ein dualistisches Verständnis, in dem es ein ‚Richtig‘ und ein ‚Falsch‘ gibt. In diesem Dualismus wird ein pädagogischer Fokus auf die Prävention sexualisierter Gewalt als Norm wahrgenommen, während eine lustfreundliche Haltung als Abweichung markiert wird. Auffällig hieran ist die erneute Formulierung des ‚Falsch-Seins‘, welche mehr die eigene Identität als das pädagogische Handeln in den Vordergrund stellt.

Die Parallele in allen Sequenzen ist die Suche nach einem ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘: im pädagogischen Handeln, im Sprechen, im Sein. Diese Suche spiegelt ein Bedürfnis nach Klarheit und Vereindeutigung wider, das es aufgrund der Komplexität der Themen Sexualität und sexualpädagogischen Handelns nicht geben kann. Daher bedarf es im pädagogischen Handeln eines Bewusstseins über fließende Grenzen und Ambivalenzen, ebenso wie einer Anerkennung dieser Uneindeutigkeiten und den damit verbundenen Unsicherheiten. Vor diesem Hintergrund können sexualpädagogische Fortbildungen als (geschützter) Raum für Reflexionsprozesse und die (Weiter-)Entwicklung einer pädagogischen Haltung dienen, um so das Erlangen von Handlungssicherheit zu fördern.

### **3.3.4 Schrift 6: Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen**

*Schrift 6* befasst sich mit dem Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen als diskursive Praxis. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie in diesem Diskursraum das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt stattfindet und wodurch es erschwert wird beziehungsweise ermöglicht werden kann. Dafür wird zunächst die Relevanz des Themas aufgezeigt: Das pädagogische Sprechen über Sexualität stellt ein wichtiges Ziel sexualpädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen dar, gleichzeitig ist die Befähigung zu einer Sprachfähigkeit auch Ziel in der sexualpädagogischen Arbeit mit den Adressat\_innen. Das ist deshalb eine Herausforderung, weil neben einer Vulgärsprache und einer Fachsprache keine Alltagssprache für das Sexuelle existiert. Zudem hängt das Sprechen über Sexualität maßgeblich von individuellen Moral- und Wertevorstellungen ab. Werden dabei die individuellen Grenzen überschritten oder Zwang angewendet, kann das Sprechen beschämend wirken. Zudem kann das Sprechen sowohl inkludierend als auch exkludierend wirken, wobei insbesondere queere Jugendliche, die in besonderem Maße von Diskriminierung und Ausschlussmechanismen betroffen sind, von einem sensiblen Sprachgebrauch durch Pädagog\_innen profitieren.

Anhand zweier Fälle sexualpädagogischer Fortbildungen, die in Form von teilnehmenden Beobachtungen erforscht wurden, zeigt der Artikel auf, wodurch sich das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Veranstaltungen auszeichnet und durch welche Faktoren die Möglichkeiten des Sprechens bedingt sind. Fall I ist eine Fortbildungsveranstaltung, die sich an Förderschullehrer\_innen richtete und somit verstärkt mit dem Thema Behinderung beziehungsweise Lernbehinderung befasste. In der Beispielsequenz kommt es zu einer Diskussion zwischen den Teilnehmerinnen darüber, in welchem Rahmen Sexualität in der Schule akzeptiert wird, die sich weiter zuspitzt, als die Referentin das Thema Homosexualität und damit verbundene Diskriminierung von Schüler\_innen anspricht. Die Situation ist von einer hohen Emotionalität geprägt, die vor allem in einem Zwiestreit zwischen der Referentin und einer Teilnehmerin deutlich wird, die sich kritisiert fühlt. Zudem ist das Sprechen vor allem von einer Vagheit und damit zusammenhängenden Missverständnissen zwischen allen Beteiligten geprägt. In Bezug auf das Thema Homosexualität entsteht bei der benannten Teilnehmerin der Eindruck, die Referentin würde ihr diskriminierendes Verhalten unterstellen, was sie entschieden zurückweist. In der Sequenz zeigt sich eine Asymmetrie in der Interaktion zwischen der Referentin und den Teilnehmerinnen, die deren Nachfragen und ihre Entgegnungen als Kontrolle und ein Absprechen der eigenen Expertise wahrnehmen.

Bei Fall II handelt es sich um eine Fortbildungsveranstaltung für angehende Tagesmütter, in der es überwiegend um die psychosexuelle Entwicklung von Kleinkindern ging. In der dargestellten Sequenz entwickelt sich während des Inputs der Referentin ein angeregter Austausch zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, der vor allem zwischen den Teilnehmerinnen untereinander stattfindet. Durch diesen Austausch wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen über einen unterschiedlichen Wissensstand zum Thema verfügen und sich Referentin und Teilnehmerinnen auf Augenhöhe begegnen. Die Teilnehmerinnen nutzen die Möglichkeit zur Nachfrage, die nicht durch Scham oder Unsicherheit behindert wird. Dabei steht das lebensweltliche Erfahrungswissen der Teilnehmerinnen im Vordergrund, das durch die Referentin mit pädagogischer Praxis verknüpft wird. Es findet ein partizipativer Lernprozess statt, der durch Interesse, Neugierde und Offenheit geprägt ist.

Darauf aufbauend lassen sich verschiedene Faktoren identifizieren, die das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt befördern oder erschweren können. Eine Vagheit im Sprechen bietet zwar auch Anknüpfungsmöglichkeiten für das Gegenüber, gleichzeitig birgt sie aber auch ein Potenzial für Missverständnisse. Grundsätzlich spielen die individuellen Werthaltungen im Sprechen über Sexualität eine relevante Rolle, umso mehr beim Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und damit verbundene Diskriminierungsmechanismen. Eine Ablehnung von Diskriminierung birgt neben einem Abbau ebendieser auch die Gefahr, dass zielgruppenspezifische Bedarfe queerer Adressat\_innen sexualpädagogischen Handelns vernachlässigt werden können. Darüber hinaus können Referent\_innen auf unterschiedliche Weisen zur Ermöglichung des Sprechens beitragen. Grundlegend für ein offenes Sprechen ist Vertrauen, für das eine Freiwilligkeit des Sprechens notwendig ist. Dem entgegen kann ein Eindruck von Kontrolle und Rechtfertigungszwang dazu führen, dass ein Sprechen verunmöglicht wird.

## **4 Zusammenführung und Einordnung zentraler Ergebnisse**

Die vorliegende kumulative Dissertation verfolgte im Verlauf der drei Forschungsschritte unterschiedliche Fragestellungen, die die Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns betreffen. In Forschungsschritt I stand die Frage nach der antifeministischen Diskursivierung von Sexualpädagogik und thematisch verwandten Handlungsfeldern im Vordergrund. Forschungs-

schritt II befasste sich mit der Relevanz dieser antifeministischen Diskursivierungen für pädagogische Handlungsfelder und daraus resultierend dem Verhältnis zwischen antifeministischen Mobilisierungen und pädagogischem Feld. Forschungsschritt III baute auf die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf und befasste sich mit der Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns, welches in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen sichtbar wird und so Ausdruck eines alltagspädagogischen Diskurses ist. Ausgehend von den Ergebnissen der einzelnen Forschungsschritte werden diese im Folgenden zusammengeführt und eingeordnet.

#### **4.1 Antifeministische Diskursmuster gegen (Sexual-)Pädagogik**

Wie sich gezeigt hat, sind antifeministische Mobilisierungen gegen Sexualpädagogik und andere pädagogische Handlungsfelder Teil einer Diskursführung ‚gegen Gender‘. Diese richten sich gegen unterschiedlichste Liberalisierungsmaßnahmen, wie unter anderem Gender Studies, geschlechtergerechte Sprache oder die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a [Schrift 1]). Ebendiese Maßnahmen würden ‚die‘ Familie, womit die heterosexuelle, weiße Kleinfamilie gemeint ist, bedrohen und diese gelte es zu schützen. In den vergangenen Jahren wurden pädagogische Ansätze, Maßnahmen oder Reformen, die sich auf unterschiedliche Weise auf Sexualität und/oder Geschlecht beziehen, wiederholt zum Gegenstand antifeministischer Diskursivierungen (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 233 f.). Durch die Diskursanalysen der Diskursstränge des hessischen Sexualerziehungs-Lehrplans (Schrift 2) und der Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin* (Schrift 3) zeigt sich, dass sich antifeministische Diskursivierungen wiederkehrender und nahezu identischer Diskursmuster und sprachlicher Formationen bedienen – unabhängig vom jeweiligen Handlungsfeld (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 221 ff.; Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 24 ff.; Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 235 ff.).

Der Begriff der ‚Frühsexualisierung‘ hat in den vergangenen Jahren innerhalb antifeministischer Mobilisierungen eine Konjunktur erfahren. Er suggeriert, sexualpädagogisches Handeln würde Kinder ‚sexualisieren‘, sie ‚zu früh‘ mit Sexualität konfrontieren. Damit wird Kindheit als frei von sexuellen Themen diskursiviert und gleichzeitig kindliche Sexualität geleugnet, ebenso wie die Tatsache, dass Kinder auch ohne eine elterliche oder pädagogische Intervention Fragen zu sexualitätsbezogenen Themen haben und diese auch stellen. Die Anschuldigung einer vermeintlichen Grenzverletzung findet in unterschiedlicher Form und Intensität Anwendung: zum Teil als das Verletzen kindlicher Schamgrenzen bis hin zur direkten Bezugnahme auf sexualisierte Gewalt, die durch die Pädagogik gefördert oder gar ausgeübt werde.

Der Vorwurf der ‚Umerziehung und Indoktrinierung‘ suggeriert eine (geheime) Agenda, in deren Sinne auf Kinder und Jugendliche Einfluss genommen werde. So würden ‚natürliche‘ Geschlechterrollen aberzogen, ebenso wie Homo- und Transgeschlechtlichkeit in den Kindern erst geweckt würden. In diesem Zusammenhang wird in der antifeministischen Diskursivierung – teils implizit, teils explizit – das elterliche Erziehungsrecht als Argument vorgebracht. Dieses gelte uneingeschränkt und die Familie müsse vor staatlichen Eingriffen geschützt werden. Zudem rekuriert der Begriff der Umerziehung auf Erziehung in totalitären Regimen wie dem Nationalsozialismus und der DDR (vgl. Baader 2020: 137). Auch nach dem zweiten Weltkrieg fand er im Kontext von Entnazifizierungsmaßnahmen Anwendung (vgl. ebd.). Diese Verknüpfung korreliert auch mit dem rechtspopulistischen Narrativ, welches die demokratische Verfasstheit der Bundesrepublik infrage stellt (vgl. Rump/Küpper 2021: 213 ff.). In allen Fällen wird sich also auf ein ‚Außen‘ bezogen, das illegitimen Einfluss auf Kindheit und in diesem Zuge Familien nimmt.

Während antifeministische Diskursivierungen bei anderen Themen behaupten, politische Maßnahmen seien durch eine ‚Homo-Lobby‘ oder ‚Gender-Lobby‘ gesteuert, geht diese Argumentation in der Diskursivierung von (Sexual-)Pädagogik einen Schritt weiter: Hier sind es nicht nur die imaginierten Eliten, die entsprechende Maßnahmen zu verantworten haben. Stattdessen würden Vertreter\_innen dieser Eliten in Form von Sexualpädagog\_innen oder Antidiskriminierungsprojekten auf direkte Weise und in persona Einfluss auf Kinder ausüben.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass der Begriff ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ seit den öffentlichen Auseinandersetzungen um das Fachbuch im Jahr 2014 in unterschiedlichsten Diskurssträngen immer wieder Anwendung findet (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 221 ff.; Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 226). Mittlerweile werden pädagogische Ansätze und Konzepte, in denen es um nicht der heteronormativen Norm entsprechende geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierungen geht, in diffamierender Absicht als ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ bezeichnet und somit auf die bereits bekannten Narrative rekuriert – unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um Sexualpädagogik handelt oder ob sich das pädagogische Handeln auf Sexualpädagogik der Vielfalt bezieht (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 238 f.). Das verweist auf die mobilisierende Wirkung, die mit der antifeministischen Umdeutung des Begriffes erzeugt werden konnte und kann. Er kann daher als „wirkmächtiger Frame“ (ebd.: 238) bezeichnet werden, der gezielt genutzt wird, um die damit verbundenen Assoziationen abzurufen.

Die kontinuierliche Verwendung dieser Begrifflichkeiten kann aufgrund ihrer diffamierenden und delegitimierenden Intention als strategisch bezeichnet werden. Gleichzeitig fällt auf, dass die Begriffe in ihrer öffentlichen Verwendung kaum oder gar nicht erklärungsbedürftig erscheinen und vielmehr im Sinne eines ‚Buzzwordings‘ verwendet werden. Sie haben demnach eine gewisse Etablierung erfahren, die erklärende Ausführungen durch die antifeministischen Akteur\_innen erübrigt. Diese wiederkehrenden sprachlichen Muster knüpfen an das Narrativ eines Bedrohungsszenarios an, in dem die weiße, heterosexuelle Kleinfamilie als Repräsentant einer ‚natürlichen‘ oder ‚gottgewollten‘ Ordnung geschützt werden müsse. Das „reine, unschuldige Kind“ (Tuider 2016) dient dabei immer wieder als „Chiffre“ (Schmincke 2015), die durch Emotionalisierung strategisch genutzt wird.

Zu einer Reproduktion antifeministischer Narrative trägt auch die mediale Berichterstattung über verschiedene Diskursstränge, wie zum Beispiel den baden-württembergischen Bildungsplan oder die Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin*, bei (vgl. Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 26). In vor allem boulevard-journalistischen (aber auch anderen) Beiträgen, in denen sich deutlich eine gesellschaftspolitische Positionierung widerspiegelt, werden Begriffe wie ‚Frühsexualisierung‘ reproduziert und damit normalisiert. Doch auch bürgerlich-liberale Medien tragen (ungewollt) zu einer Reproduktion bei: beispielsweise dann, wenn in der Debatte um den Bildungsplan dieser fälschlich als sexualpädagogischer Ansatz bezeichnet oder die Befassung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit einer ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ gleichgesetzt wird. Dies fördert nicht nur eine Normalisierung entsprechender Begriffe und Narrative, sondern bietet antifeministischen Akteur\_innen wiederum Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Agenden.

## **4.2 Zur gesellschaftlichen Verbreitung antifeministischer Einstellungen**

Relevante Akteur\_innen antifeministischer Diskursproduktion gehören dem christlich-fundamentalistischen, christlich-konservativen, völkisch-neonazistischen, neurechten und rechtspopulistischen Spektrum an (vgl. Kap. 2.1; Oldemeier 2019b [Schrift 2]: 220 ff.). Als parlamentarische Repräsentation und dem damit verbundenen Einfluss in Politik und Öffentlichkeit wird der AfD dabei eine besondere Rolle zuteil. Doch auch über diese ‚üblichen Verdächtigen‘ hinaus beteiligen sich andere Akteur\_innengruppen an der antifeministischen Diskursproduktion. Die vorgelegten Diskursanalysen konnten aufzeigen, dass sich auch Personengruppen, die dem bürgerlichen Spektrum zuzuordnen sind, gegen (Sexual-)Pädagogik positionieren und antife-

ministische Narrative bedienen, so unter anderem Teile der CDU (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 222; Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 25) und der FDP (vgl. ebd.: 25 f.). Im Diskursstrang der Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin* forderte die FDP im Berliner Senat zwar keine Rücknahme der Broschüre, dafür aber eine Überprüfung. Die Diskursanalyse konnte aufzeigen, dass die Partei dabei nicht explizit die aus der antifeministischen Diskursivierung bekannten Begrifflichkeiten verwendete, ihre Forderungen aber dennoch an die damit verbundenen Narrative und latenten Bedeutungszusammenhänge anknüpfte und somit zur Reproduktion und Normalisierung ebendieser beiträgt.

Jüngste Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Verbreitung antifeministischer Einstellungen in der deutschen Gesellschaft zugenommen hat. Die neusten Durchführungen der Mitte-Studie sowie der Leipziger Autoritarismus Studie, die kontinuierlich die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in der ‚Mitte der Gesellschaft‘ erheben, konnten antifeministische Einstellungen über rechte Spektren hinaus feststellen (vgl. Höcker/Pickel/Decker 2020: 262 ff.; Kalkstein et al. 2022: 252 ff.; Mokros/Rump/Küpper 2021: 253 ff.; Mokros/Zick 2023: 160 ff.).<sup>8</sup> Gleichzeitig konnten beide Längsschnitt-Studien nachweisen, dass antifeministische Haltungen von einem Großteil der Bevölkerung abgelehnt werden (Höcker/Pickel/Decker 2020: 262 ff.; Mokros/Zick 2023: 254). Diese Ergebnisse zeigen sich auch in einem Frageitem, das sich in der Mitte-Studie 2020/21 konkret auf (Sexual-)Pädagogik bezieht, indem danach gefragt wurde, ob „das ganze Gerede von sexueller Vielfalt verhindert, dass Kinder sich normal entwickeln“ (Mokros/Rump/Küpper 2021: 254). Diese Aussage wird überwiegend abgelehnt, allerdings auch von etwa 17% der Befragten befürwortet. Hinzu kommt ein großer Anteil, der die Aussage mit „teils/teils“ beantwortete (vgl. ebd.: 255). Nun zeigen vor allem die neusten Daten der Studien eine deutliche Veränderung: Nachdem antifeministische und homo- sowie transfeindliche Einstellungen in den vergangenen Jahren kontinuierlich rückläufig waren, konnten die letzten Erhebungen einen zum Teil sprunghaften Anstieg der Verbreitung identifizieren (vgl. Kalkstein et al. 2022: 253; Zick/Mokros 2023: 165), was als Effekt antifeministischer Diskursstrategien begriffen werden kann.

---

<sup>8</sup> Für die Mitte-Studie 2022/23 wurden antifeministische Einstellungen nicht als solche erfasst, stattdessen wurden die entsprechenden Items teilweise in die Abfrage zu (Hetero-)Sexismus übernommen, die ebenso die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollenbilder sowie die Abwertung queerer Menschen beinhaltet (vgl. Mokros/Zick 2023: 157 ff.).

Zudem konnte eine Korrelation zwischen antifeministischen Einstellungen und unterschiedlichen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit<sup>9</sup> festgestellt werden: Antifeministische Einstellungen gehen „Hand in Hand mit der Abwertung von Gruppen, die als ‚fremd‘ markiert werden“ (Mokros/Rump/Küpper 2021: 257), wie unter anderem Ausländer\_innen, Muslim\_innen, und Juden\_Jüdinnen. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Argumentation gegen (Sexual-)Pädagogik, wenn, wie im Diskursstrang der Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin*, antifeministische Narrative mit antimuslimischen Narrativen vermengt werden (vgl. Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 25). Des Weiteren identifizierte die Mitte-Studie einen Zusammenhang zwischen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und der wahrgenommenen Betroffenheit von gesellschaftlichen Krisen (vgl. Mokros/Zick 2023: 176 ff., Mokros/Rump/Küpper 2021: 259 f.). Das verweist auf die in *Schrift 1* herausgearbeitete Relevanz antifeministischer Krisenrhetorik, die eine solche Wahrnehmung verstärken kann (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019a [Schrift 1]: 21 ff.). Damit werden Subjektivierungsprozesse deutlich, in denen eine solche Krisenrhetorik auf Individuen einwirkt und eine Subjektposition prägt, in der die individuelle Betroffenheit von krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklungen beziehungsweise die Bedrohung eigener Privilegien mit der Ablehnung von Liberalisierungsprozessen verknüpft ist (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 253 ff.). „Antifeminismen bieten [...] simple ‚Lösungen‘ und vor allem ‚Schuldige‘ für die angeprangerten gesellschaftlichen Missstände; so werden z.B. Tendenzen der verstärkten Individualisierung und Entsolidarisierung queeren Lebens- und Familienformen angelastet, weil diese angeblich die heterosexuelle Kleinfamilie, und darüber auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zerstören“ (ebd.: 254).

Diese Forschungsergebnisse verweisen auf die Wirkmächtigkeit der antifeministischen Narrative, die zunehmend in der ‚Mitte der Gesellschaft‘ Anklang finden. Gleichzeitig sind antifeministische Einstellungen Bestandteil eines geschlossenen rechtsextremen Weltbilds, das aktuell an Verbreitung zunimmt (vgl. Höcker/Pickel/Decker 2020: 274 ff.; Kalkstein et al. 2022: 262; Zick/Mokros 2023: 70 f.). Die Ergebnisse der Mitte-Studie können damit als Beleg für eine diskursive Verschiebung verstanden werden. Sie zeigen nicht nur auf, was ‚sagbar‘ ist,

---

<sup>9</sup> Das Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bezeichnet „miteinander zusammenhängende Stereotype, Vorurteile und andere Ausdrucksformen der Abwertung von bestimmten Gruppen in der Gesellschaft, wie Jüdinnen und Juden, Muslim:innen, Sintizze und Rom:nja, Wohnungslosen und weiteren Gruppen. Dabei äußert sich das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit aufgrund von (vermeintlichen) Gruppenzugehörigkeiten als generalisiertes Abwertungs- beziehungsweise Vorurteilmuster“ (Mokros/Zick 2023: 152).

sondern auch, was *nun* ‚sagbar‘ ist. Durch die Zunahme antifeministischer Einstellungen kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Verschiebung auch in Vorbehalten gegenüber Sexualpädagogik sowie anderen pädagogischen Ansätzen, die sich mit Geschlecht und Sexualität befassen, widerspiegeln.<sup>10</sup>

In diesem Zusammenhang muss sich die Frage gestellt werden, welchen konkreten Einfluss diese Veränderungen auf pädagogische Praxis haben könnte. Die AfD ist zentrale Akteurin in der antifeministischen Diskursivierung (sexual-)pädagogischen Handelns. Anhand der aktuellen Wahlprognosen für die im Herbst 2024 anstehenden Landtagswahlen in Sachsen, Brandenburg und Thüringen (Stand: 05.07.2024) würde die AfD in allen drei Bundesländern stärkste Kraft werden (vgl. Wahlrecht.de 2024a) und könnte somit maßgeblichen Einfluss auf bildungspolitische Prozesse nehmen.<sup>11</sup> Aufgrund der eindeutigen Positionierung der Partei kann davon ausgegangen werden, dass auch Rahmenbedingungen für geschlechtersensible Pädagogik und sexualpädagogisches Handeln davon betroffen wären.

### **4.3 Wirkungen antifeministischer Diskursivierungen im pädagogischen Feld**

Die vorgelegten Diskursanalysen zeigen, dass die antifeministischen Diskursivierungen pädagogischer Handlungsfelder im Kontext unterschiedlicher diskursiver Ereignisse in unterschiedlicher Weise eine mobilisierende Wirkung entfalten können und in diesem Zuge auch auf die jeweiligen politischen Prozesse, die Anlass der Debatte sind, unterschiedlichen Einfluss ausüben können (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 224 f). Während die antifeministischen Mobilisierungen im Kontext des baden-württembergischen Bildungsplans großen Zulauf erhielten und letztendlich dazu führten, dass der Bildungsplan ohne den Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kraft trat, zeigte sich im Kontext des hessischen Sexualerziehungs-Lehrplans (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]) und der Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin* (vgl. Oldemeier 2019b [Schrift 3]) ein gegenteiliger Effekt: Die antifeministische Diskursivierung konnte

---

<sup>10</sup> Zudem ist kritisch zu hinterfragen, in welchem Maße die im Rahmen dieser Dissertation verwendeten Daten, die bis 2019 erhoben wurden, an Aktualität eingebüßt haben könnten und inwieweit sich Diskurse seitdem verändert haben.

<sup>11</sup> In einer von Hafenecker und Jestädt (2022) durchgeführten Studie wurde rekonstruiert, wie die AfD mit parlamentarischen Anträgen und Anfragen versucht, Einfluss auf Jugend- und Bildungspolitik zu nehmen. Ein Bestandteil dessen sind Interventionen zu den Bereichen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie Gender (vgl. ebd.: 53 ff.; 88).

nur wenig Mobilisierung erzielen und auf die politischen Beschlüsse keinen Einfluss nehmen. Stattdessen wurde zivilgesellschaftlicher Zuspruch für den Lehrplan sowie die Fachbroschüre deutlich (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 221).

Forschungsschritt II erfolgte mit der Annahme, dass die antifeministischen Diskursivierungen pädagogischer Tätigkeitsfelder in der pädagogischen Praxis Wirkung entfalten und damit Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte verbunden sind. Dahingehend konnten in den Expert\_innen-Interviews unterschiedliche Wahrnehmungen identifiziert werden. Ein Teil der Fachkräfte aus den antifeministisch diskursivierten Tätigkeitsfeldern benannten einen direkten Zusammenhang zwischen den öffentlichen Debatten um (Sexual-)Pädagogik und Veränderungen in ihrem Handlungsfeld (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 241). Sie äußerten den Eindruck, es habe im Zusammenhang mit antifeministischen Diskursivierungen Veränderungen gegeben und gegenüber ihrer Arbeit würden durch Kinder, Eltern oder Lehrkräfte zunehmend Vorbehalte deutlich (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 242; 244; 248). Ebenso formulierten Interviewpartner\_innen aber auch, dass vor allem die Sexualpädagogik ‚schon immer‘ in einer prekären Situation war, zum Beispiel indem seitens Eltern und anderen Fachkräften bereits vorher Vorbehalte bestanden und ein ständiger Legitimierungsdruck existierte (vgl. ebd.: 247; 248).

Direkte Effekte zeigen die Diskursivierungen dort, wo Einrichtungen oder einzelne Fachkräfte zur Zielscheibe antifeministischer Angriffe werden. So berichtete eine Interviewpartnerin aus der geschlechtersensiblen Pädagogik von E-Mails, in denen ihre Arbeit diffamierend kritisiert wurde. In diesem Fall reagierte der Träger durch eine dezidierte Öffentlichkeitsarbeit, um den entsprechenden Zuschreibungen Sachinformationen entgegenzusetzen (vgl. ebd.: 244). Andere Interviewpartner\_innen äußerten ihre Sorge vor möglichen parlamentarischen Anfragen, die personelle und zeitliche Ressourcen binden und vor dem Wegfallen von Fördergeldern der jeweiligen Einrichtung oder des jeweiligen Projekts, wenn es angestoßen durch antifeministische Akteur\_innen zu politischen Auseinandersetzungen kommen sollte (vgl. ebd.). Gerade die zunehmende Verbreitung antifeministischer Haltungen in der Breite der Bevölkerung sowie damit verbundene Zustimmungswerte für die AfD (vgl. Kap. 4.2) erhöhen die Wahrscheinlichkeit solcher Vorkommnisse und Entwicklungen.

Die Interviewpartner\_innen sind Expert\_innen in den Feldern geschlechtersensibler Pädagogik, Sexualpädagogik und Antidiskriminierungspädagogik im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Sexualität und Geschlecht stehen demnach im Fokus ihrer Arbeit, sodass sie über

Wissen hinsichtlich der öffentlichen Thematisierung ihrer Arbeitsbereiche und der Delegitimierungsversuche durch antifeministische Akteur\_innen verfügen. In den sexualpädagogischen Fortbildungen, in denen Pädagog\_innen zusammenkommen und in denen sexualpädagogisches Handeln eine Querschnittsaufgabe ihrer täglichen pädagogischen Praxis darstellt, sind antifeministische Diskursmuster auf einer manifesten Ebene jedoch nur wenig präsent. Als wesentlich relevanter konnten im Forschungsprozess latente Verbindungen zwischen antifeministischer Diskursivierung und pädagogischer Praxis identifiziert werden, die als die Verhältnisse „Divergenz, Ambivalenz und Kongruenz“ (Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]) begrifflich gefasst werden.

Wie wissenschaftlich bereits intensiv ausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 3.2.1), beinhalten antifeministische Narrative gegen (Sexual-)Pädagogik überwiegend Faktenverzerrungen, die strategisch gegen die entsprechenden Handlungsfelder genutzt werden („Divergenz“) (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 227 ff.; Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 242 ff.). Sie stellen ein einheitliches, verkürztes Bild der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Praktiken dar, das den realen Gegebenheiten im Feld widerspricht.

Wie in den in Forschungsschritt II durchgeführten Interviews und teilnehmenden Beobachtungen festgestellt wurde, gestaltet sich das Verhältnis zwischen antifeministischer Diskursivierung und pädagogischem Feld darüber hinaus wesentlich komplexer. Das Muster der „Ambivalenz“ (ebd.: 245 ff.) greift dem pädagogischen Feld inhärente Diskursivierungsweisen sexualpädagogischen Handelns auf, aus denen Ermöglichungsstrukturen resultieren, die ein Andocken antifeministischer Diskursmuster erleichtern. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Trias Unsicherheit – Legitimation – Schutz (ebd.: 249 ff.): Pädagogisch Tätige sind unsicher in Bezug auf sexualpädagogisches Handeln, was sich insbesondere in den beforschten sexualpädagogischen Fortbildungen zeigt (vgl. auch Oldemeier 2023 [Schrift 5]) und suchen daher nach einer Legitimation für dieses. Legitimation erfährt sexualpädagogisches Handeln vor allem dann, wenn es der Prävention sexualisierter Gewalt und somit Schutzaspekten dient. Auch im Muster der „Kongruenz“ (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4] 250 ff.) spielt sexualisierte Gewalt eine zentrale Rolle, indem sich sowohl antifeministische Diskursivierungen als auch Diskursivierungsweisen im pädagogischen Feld auf ein „Präventionsparadigma“ (König 2016: 73) beziehen und dies eine Gleichförmigkeit darstellt.

#### 4.4 Sexualisierte Gewalt als diskursiver Bezugspunkt

Es zeigt sich also, dass das Thema sexualisierte Gewalt sowohl in antifeministischen Diskursivierungen als auch in der pädagogischen Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns – in unterschiedlicher Erscheinungsform – omnipräsent ist und eine große Relevanz besitzt.

In der antifeministischen Diskursivierung wird Sexualität mit sexueller Orientierung gleichgesetzt, sodass auch jegliches pädagogische Tätigkeitsfeld, das sich mit den Themen befasst, unter ‚Sexualpädagogik‘ zusammengefasst wird (vgl. Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 25). Durch die Leugnung kindlicher Sexualität und kindlicher Neugierde an entsprechenden Themen wird sexualpädagogisches Handeln als grenzverletzend diskursiviert. Dabei wird der Vorwurf der Grenzverletzung auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität ausformuliert. Eine Variante des Vorwurfs gegen sexualpädagogisches Handeln ist eine Verletzung der kindlichen Schamgrenzen, ein „Konfrontieren“ mit Themen, die dem Entwicklungsstand eines Kindes nicht entsprechen und es somit überforderten (vgl. Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 24 ff.) oder „an der Grenze zum Missbrauch“ (Tuider 2016: 181) seien. Eine andere Variante des Narrativs ist die Behauptung, Sexualpädagogik würde Kinder zu sexuellen Handlungen anregen (vgl. Oldemeier 2019a [Schrift 2]: 221 f.; Oldemeier 2019b [Schrift 3]: 26). Noch darüber hinaus stellt eine Variante des Vorwurfs einen direkten Zusammenhang zwischen Sexualpädagog\_innen und Sexualstraftäter\_innen her (vgl. ebd.: 25). Dies geschieht unter anderem dadurch, dass explizit auf die öffentlichen Debatten um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen und die personellen Verstrickungen, die auch die Sexualpädagogik als Handlungsfeld betreffen, Bezug genommen wird (vgl. Tuider 2016: 182).

Als Gefahr für das Kind wird in diesem Kontext also das sexualpädagogische Handeln selbst diskursiviert. Daraus resultiert die Ablehnung sexualpädagogischen Handelns, da Kinder so vermeintlich vor Sexualität und Gewalt geschützt werden könnten. Stattdessen fordern antifeministische Akteur\_innen eine pädagogische Nicht-Bearbeitung des Themenkomplexes Sexualität. Somit stellt die Verhinderung sexualpädagogischen Handelns in dieser Logik eine Prävention sexualisierter Gewalt dar.

Besonders in den beforschten Fortbildungsveranstaltungen wurde deutlich, wie stark die Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt für Fachkräfte miteinander verknüpft sind (vgl. Kap. 2.4) und in diesem Zusammenhang große Unsicherheit verursachen (vgl. Oldemeier 2013 [Schrift 5]). Dabei wird auf unterschiedliche Dimensionen sexualisierter Gewalt Bezug genommen, so unter anderem: Verdachtsfälle sexualisierter Gewalt durch Bezugspersonen außerhalb

der Einrichtung oder sexualisierte Gewalt durch pädagogisches Fachpersonal, ebenso aber auch sexualisierte Grenzverletzungen zwischen Kindern beziehungsweise zwischen Jugendlichen.<sup>12</sup> Zum Teil bleibt aber auch unbestimmt, auf welche Dimension sexualisierter Gewalt sich bezogen wird. Relevant ist zudem der potenzielle *Vorwurf* einer sexualisierten Grenzverletzung, der aus einem zu nahen, unangemessenen körperlichen Kontakt zwischen Fachpersonal und Adressat\_innen resultieren könnte (vgl. Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 22).

Aus dieser thematischen Verknüpfung entstehen im sexualpädagogischen Handeln zwei dominante diskursive Praktiken: Eine Strategie im Umgang ist die Vermeidung des Sexuellen – der Versuch eines ‚sexualpädagogischen Nicht-Handelns‘. Wie König (2016: 78) illustriert, führt dies zum Beispiel dazu, dass in Kindertageseinrichtungen jeglicher Körperkontakt zu Kindern vermieden wird – um ja nicht Grenzen zu verletzen oder einen Verdacht der Grenzverletzung aufkommen zu lassen. Ein Thema, das in den untersuchten Fortbildungen immer wieder aufkam und kontrovers diskutiert wurde, war kindliche Nacktheit (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 250). Zwar argumentieren Fachkräfte mit der Wichtigkeit des Nackt-Spielens für die kindliche Entwicklung, gleichzeitig wurde jedoch auch immer angeführt, dass so etwas nicht möglich sei – wegen der Eltern oder der Gefahr, dass Bildaufnahmen gemacht werden könnten. Durch dieses Beispiel wird ebenfalls deutlich, wie die Fokussierung auf sexualisierte Gewalt beziehungsweise deren Prävention einen entwicklungsfördernden Umgang mit kindlicher Sexualität erschweren kann.

Eine andere diskursive Verknüpfung zwischen sexualpädagogischem Handeln und sexualisierter Gewalt ist die Anrufung von Sexualpädagogik als Prävention sexualisierter Gewalt (vgl. Kap. 2.4). Wie auch in Thuswalds (2022: 367) Forschung zeigte sich in den durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen, dass Teilnehmer\_innen das Thema sexualisierte Gewalt immer wieder proaktiv einbrachten, vor allem in Form konkreter Fallbeispiele aus ihrer eigenen Praxis. Zentral waren immer wieder die Fragen danach, wie Grenzverletzungen unter Kindern verhindert werden könnten, wie Adressat\_innen vor Übergriffen durch Dritte geschützt werden könnten oder was nun, nachdem es einen Vorfall in der eigenen Einrichtung gab, getan werden könne. Auch die Interviews mit Fachkräften aus der Sexualpädagogik ergaben, dass diese

---

<sup>12</sup> Wie in meiner Forschung deutlich, aber leider in keiner meiner Veröffentlichungen ausführlich thematisiert wurde, sind besonders sexualisierte Grenzverletzungen unter Kindern für das pädagogische Fachpersonal ein relevantes Thema. Wie auch Thuswald (2022: 367) feststellen konnte, sind es häufig diese Fälle, die von den Teilnehmer\_innen in Fortbildungsveranstaltungen eingebracht werden und für die nach Handlungsmöglichkeiten gesucht wird.

„meist dann engagiert werden, wenn es ein Präventions- oder Schutzkonzept zu erarbeiten gebe, oder sie würden als ‚Feuerwehr‘ angefragt, wenn in den Einrichtungen etwas vorgefallen sei, das als (sexueller) Übergriff interpretiert werden könnte“ (Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 249 f.). Somit wird deutlich, dass Sexualpädagogik durch die Prävention sexualisierter Gewalt eine Legitimation erhält.

König (2016: 73) stellt fest, dass sich „die Präventionsidee formal eignet, um jedes eigene Projekt – [...] sogar einander diametral entgegengesetzte Projekte – als ‚Prävention‘ zu deklarieren.“ Damit weisen sowohl die antifeministische Bezugnahme auf Sexualpädagogik als auch die pädagogische Perspektive eine diskursive Parallele auf, die dem jeweiligen Anliegen Legitimation verleiht (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4: 249 f.). Es zeigt sich demnach, dass sowohl in der antifeministischen Diskursivierung als auch in der pädagogischen Diskursivierung sexualpädagogisches Handeln und sexualisierte Gewalt diskursiv miteinander verknüpft werden. Diese Verknüpfung folgt jeweils einer unterschiedlichen Logik, stellt aber dennoch eine Parallelität dar, die ein Andocken antifeministischer Narrative an Gegebenheiten im pädagogischen Feld ermöglicht. Gleichzeitig verdeutlicht die Fokussierung auf sexualisierte Gewalt im alltagspädagogischen Diskurs die Notwendigkeit sexualpädagogischer Professionalisierung, wie sie in sexualpädagogischen Fortbildungen ermöglicht werden kann.

#### **4.5 Sexualpädagogische Fortbildungen als Diskurs- und Ermöglichungsraum**

In den Forschungsschritten II und III wurde beforscht, wie sich die Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns in sexualpädagogischen Fortbildungen gestaltet – also dort, wo pädagogisch Tätige zusammenkommen und sich somit ein ‚alltagspädagogischer‘ Diskurs abbildet. Aufgrund der fehlenden curricularen Verankerung sexualpädagogischer Inhalte in der pädagogischen Ausbildung und im Studium (vgl. Kap. 2.2) stellen sexualpädagogische Fortbildungen einen zentralen Ort der Qualifikation dar, um Fachpersonal in der täglichen pädagogischen Praxis in unterschiedlichen Handlungsfeldern und den jeweils damit verbundenen, spezifischen sexualpädagogischen Fragestellungen (vgl. Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 19) zu sicherem und kompetentem sexualpädagogischen Handeln zu befähigen. Ziele der Veranstaltungen sind daher die Vermittlung sexualpädagogischen Grundwissens sowie die Reflexion eigener Haltungen, Werte und Vorurteile (vgl. ebd.). Ein ebenso wichtiges Ziel ist die Befähigung zum Sprechen über Sexualität (vgl. ebd.; Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 51 f.). Das Sprechen über Sexualität

ist in den Fortbildungsveranstaltungen auf unterschiedliche Weise relevant: Es ist Bildungsziel für die teilnehmenden Pädagog\_innen, gleichzeitig aber auch Bildungsziel in der sexualpädagogischen Arbeit mit der jeweiligen Zielgruppe im pädagogischen Alltag (vgl. Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 51 f.). Zudem ist es innerhalb der Veranstaltungen Teil einer diskursiven Praxis: Nicht nur *was*, sondern auch *wie* etwas gesagt wird, gibt Aufschluss über diskursive Formationen des Diskurses über sexualpädagogisches Handeln (vgl. ebd.).

Um diese Ziele zu erreichen, werden Fortbildungsveranstaltungen durch die leitenden Referent\_innen durch Inputs (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 3]: 252; Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 22; Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 57), wesentlich stärker aber durch Reflexionsaufgaben und interaktive Gestaltungselemente wie Gruppenarbeitsphasen, Übungen oder die gemeinsame Bearbeitung von Fallbeispielen gestaltet (vgl. Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 21; Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 55; Thuswald 2022: 180 ff.). Durch diese methodische Gestaltung sind die Fortbildungsveranstaltungen in hohem Maße von Interaktionen geprägt, sowohl zwischen Referent\_innen und Teilnehmer\_innen als auch zwischen den Teilnehmer\_innen selbst. Insbesondere die Bearbeitung von Fallbeispielen – unter anderem Fallbeispielen, die von den Teilnehmer\_innen selbst eingebracht werden – ist ein wichtiger Bestandteil der Veranstaltungen. Dies ermöglicht den Austausch anhand konkreter Fälle, die die Teilnehmenden in ihrem pädagogischen Alltag beschäftigen und gibt durch Reflexion im gemeinsamen Gespräch sowie Beratung durch die Referent\_innen Hilfestellungen für die Praxisanwendung.

Im Diskurs um sexualpädagogisches Handeln nimmt Unsicherheit eine wichtige Rolle ein: Sie wird in der antifeministischen Diskursivierung strategisch genutzt (vgl. Kap. 2.1) und zeigt sich im pädagogischen Feld bei Adressat\_innen, Eltern und pädagogischen Fachkräften (vgl. Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 248 ff.). In sexualpädagogischen Fortbildungen ist die Unsicherheit von Pädagog\_innen omnipräsent (vgl. Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 20 ff.). Diese Unsicherheit betrifft unter anderem die Auseinandersetzung mit Sexualität ganz allgemein (vgl. ebd.: 21 f.) oder das ‚richtige Sprechen‘ in Form korrekter Begriffe (vgl. ebd.: 22). Auch hier ist sexualisierte Gewalt ein zentraler Bezugspunkt: Pädagog\_innen sind unsicher in Bezug auf das ‚richtige‘ sexualpädagogische Handeln, um nicht unbeabsichtigt die Grenzen von Adressat\_innen zu verletzen (vgl. ebd.: 22 f.), ebenso aber auch, um potenzielle Unterstellungen von Grenzverletzungen zu vermeiden (vgl. ebd.). Fortbildungsteilnehmer\_innen zeigen sich auch dahingehend unsicher, inwieweit sie sich im Verhältnis zwischen einer lustbejahenden Sexualpädagogik und einem Fokus auf sexualisierte Gewalt und deren Prävention ‚richtig‘ positionieren (vgl. Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 23). Dies verweist auf die besondere Aufgeladenheit des Diskurses

um sexualpädagogisches Handeln und den damit verbundenen Druck, der die Subjektivierungsprozesse von Pädagog\_innen prägt. Die Unsicherheit der Fachkräfte wird auf unterschiedliche Weisen sichtbar: Sie zeigt sich auf einer sprachlichen Ebene, wenn Teilnehmende beim Sprechen ins Stocken geraten oder ihre Sätze abbrechen (vgl. ebd.: 21. f.), ebenso wird sie aber auch von ihnen explizit ausformuliert. Die Benennung der eigenen Unsicherheit oder ein Nachfragen in einem Moment der Unsicherheit durch Teilnehmer\_innen erleichtert das Darauf-Eingehen durch die Referent\_innen, sodass ein produktiver Umgang mit der Unsicherheit ermöglicht wird (vgl. ebd.: 22 f.). Das Suchen der Fachkräfte nach einem ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ in Bezug auf sexualpädagogisches Handeln „spiegelt ein Bedürfnis nach Klarheit und Vereindeutigung wider“ (ebd.: 23). Dieses Bedürfnis kann ebenfalls mit einem Bedürfnis nach Legitimation des eigenen sexualpädagogischen Handelns in Verbindung gebracht und mit einem Ruf nach „Regulierung durch Standardisierung“ (Oldemeier et al. 2020 [Schrift 4]: 249) übersetzt werden.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt konnte in den untersuchten Fortbildungsveranstaltungen – in unterschiedlichem Maße – als präsenes Thema identifiziert werden. Weniger wurde es explizit durch thematisch spezifische Einheiten zum Thema gemacht, vielmehr wurde es durch die Referent\_innen oder die Teilnehmer\_innen im Kontext anderer thematischer Einheiten eingebracht (vgl. Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 55; 57). Wie auch Thuswald (2022) konnte ich im Rahmen meiner Forschung eine positive Bezugnahme auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt durch die Referent\_innen sexualpädagogischer Fortbildungen identifizieren (vgl. ebd.: 313). Darüber hinaus ließ sich auch seitens der Fortbildungsteilnehmer\_innen eine Positionierung gegen Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität feststellen (vgl. Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 59), was auf einen dahingehenden gemeinsamen Wertekonsens innerhalb der Veranstaltungen schließen lässt. Doch auch unabhängig von der eigentlichen Intention können im Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt diskriminierende Muster reproduziert werden, zum Beispiel durch einen unsensiblen Sprachgebrauch oder das Nicht-Erkennen oder Absprechen von Diskriminierungen (vgl. ebd.). In der Forschung wurde deutlich, dass die sexualpädagogischen Fortbildungen trotz eines inklusiven Anspruchs einer hetero- und cisnormativen Grundstruktur folgen: „Heterosexualität wird als sprachlich unmarkierter Normalfall und Homosexualität als Abweichung, die der expliziten Benennung bedarf, diskursiviert“ (Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 59). Dadurch können die zielgruppenspezifischen Bedarfe, zum Beispiel queerer Jugendlicher, aus dem Blick geraten (vgl. ebd.), obwohl gerade diese einer akzeptierenden und wertschätzenden Haltung und Praxis durch Pädagog\_innen bedürfen (vgl. ebd.: 52; 59).

Durch die Analyse des Sprechens über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird zudem deutlich, welche Bedingungen in sexualpädagogischen Fortbildungen zu einem Gelingen des Bildungsprozesses beitragen können. Es hat sich gezeigt, wie gerade eine Vagheit im Sprechen eine Anfälligkeit für Missverständnisse ergibt, indem Beteiligte im *Miteinander*-Sprechen nicht explizieren, was sie jeweils meinen (vgl. Oldemeier 2024 [Schrift 6]: 56). Obwohl diese Vagheit im Sprechen über Sexualität charakteristisch ist und dem Gegenüber Anknüpfungspunkte für einen gewinnbringenden Austausch bieten kann (vgl. ebd.: 59), kann daraus auch ein *Aneinandervorbei*-Sprechen resultieren, das sich emotionalisiert und in einem negativen Sinne konflikthaft gestaltet. Zudem birgt die in dem Bildungssetting vorhandene Asymmetrie zwischen Referent\_innen und Teilnehmer\_innen das Risiko, die notwendige Freiwilligkeit im Sprechen über Sexualität zu verhindern. „Haben Teilnehmer\_innen bei Fortbildungsveranstaltungen den Eindruck, ihnen würde eine diskriminierende Haltung beziehungsweise diskriminierendes Handeln unterstellt, entsteht ein Rechtfertigungszwang, der Druck zur ‚richtigen Positionierung‘“ (ebd.: 60). Gerade diese Asymmetrie birgt auch die Gefahr einer Beschämung der Teilnehmenden (vgl. ebd.).

Im Kontrast dazu konnte in der Forschung identifiziert werden, wie durch ein Sprechen der Referent\_innen, welches unabhängig von bisherigen Wissensständen an die Erfahrungswerte der Teilnehmer\_innen anknüpft und nicht wertend ist, eine Gesprächsatmosphäre positiv beeinflusst werden kann (vgl. ebd.: 58 ff.). Gerade die Formulierung offener Fragen und eine fehlerfreundliche Grundhaltung können dazu beitragen, dass Teilnehmende auf freiwillige und vertrauensvolle Weise miteinander ins Gespräch kommen und so ein interaktiver Lernprozess stattfindet (vgl. ebd.). Dies zeigt sich besonders am analysierten Fall der Fortbildung ‚Tagesbetreuung‘ (vgl. ebd.: 57 ff.), in der sich (angehende) Tagesmütter mit der psychosexuellen Entwicklung von Kleinkindern befassen. Diese untersuchte Fortbildungsveranstaltung stellt insofern eine Besonderheit dar, als dass das Sprechen und die Interaktionen der Teilnehmerinnen untereinander sowie zwischen Teilnehmerinnen und Referentin von besonderer Offenheit und Unbedarftheit geprägt sind. Neben der Gestaltung durch die Referentin, so meine These, steht dies auch im Zusammenhang mit der Rolle der Teilnehmerinnen als Tagesmütter. Sie identifizieren sich nicht als Pädagog\_innen wie andere pädagogisch Tätige und werden dadurch im Diskurs um sexualpädagogisches Handeln auf andere Weise adressiert. Diese besondere Form der Involviertheit ist mit unterschiedlichen Subjektivierungsprozessen verknüpft, sodass den Tagesmüttern im Diskurs mehr Freiräume für individuelle Positionierungen zur Verfügung stehen.

Wichtige Bestandteile der Diskursivierung sexualpädagogischen Handelns, die sich vor allem in diskursiven Praktiken zeigen, sind also Unsicherheit sowie das Thema sexualisierte Gewalt. Zwischen beidem besteht eine enge diskursive Verknüpfung, in der pädagogisches Fachpersonal nach einem ‚richtigen‘ im Kontrast zu einem ‚falschen‘ sexualpädagogischen Handeln sucht. Sexualpädagogische Fortbildungen sind nicht imstande, eine Vereindeutigung des Themas Sexualität und damit verbunden sexualpädagogischen Handelns herzustellen. Daher ergibt sich für pädagogisch Tätige die Notwendigkeit, „im pädagogischen Umgang mit Sexualität Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und auch Unsicherheiten anzuerkennen und mit ihnen professionell umzugehen“ (Oldemeier 2023 [Schrift 5]: 24). Allerdings bieten sexualpädagogische Fortbildungen die Möglichkeit, durch einen konstruktiven und produktiven Umgang mit den Unsicherheiten pädagogischer Fachkräfte diese zu reduzieren (vgl. ebd.). Indem sie Grundlagenwissen vermitteln, Reflexionsprozesse anstoßen und den Fachkräften ‚Handwerkszeug‘ für ihre pädagogische Praxis zur Verfügung stellen, können sie Orientierung bieten und so zu einer Handlungssicherheit im sexualpädagogischen Handeln beitragen.

## Literatur

- Achtelik, Kirsten (2018): Für Föten und Werte. Die „Lebensschutz“-Bewegung in Deutschland. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 117-139.
- Alternative für Deutschland (2017): Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017. [https://www.afd.de/wp-content/uploads/2017/06/2017-06-01\\_AfD-Bundestagswahlprogramm\\_Onlinefassung.pdf](https://www.afd.de/wp-content/uploads/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf) (Zugriff: 07.12.2023).
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hg.) (2018): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. Pädagogischer Eros und Sexuelle Revolution in geschlechter-, generationen- und kindheitstheoretischer Perspektive. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianna/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 84-99.
- Baader, Meike Sophia (2018): Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sozial- und Sexualwissenschaften der 1979er bis 1990er Jahre. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 70-80.
- Baader, Meike Sophia (2020): Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-154.
- Baader, Maike Sophia/Böttcher, Nastassia Laila/Ehlke, Carolin/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia, Schröder, Wolfgang (2024): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwor-

- tung des Berliner Landesjugendamtes“. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/bitstreams/01376705-6795-4831-943b-16dc97ece003/download> (Zugriff: 27.08.2024).
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 31-54.
- Backöfer, Ferdinand (2020): Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches „Fit for Love“. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript, S. 311-322.
- Bange, Dirk (2018): Politische Debatten rund um die Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt seit 2010. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32-42.
- Bauer, Mareike Fenja (2023): Anti-Feminism in the Context of Corona Conspiracy Theories in Germany. In: Goetz, Judith/Mayer, Stefanie (Hg.): Global Perspectives on Anti-Feminism. Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 202-223.
- Beck, Dorothee (2024): The Crusade Against Gender-Inclusive Language in Germany. A Discursive Bridge Between the Far Right and the Civic Mainstream. Beck, Dorothee/Habed, Adriano José/Henninger, Annette (Hg.): Blurring Boundaries. ‚Anti-Gender‘ Ideology Meets Feminist and LGBTIQ+ Discourses. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 109-126.
- Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (Hg.) (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. <https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/04/QF-Kita-Handreichung-2018-Druckfassung.pdf> (Zugriff: 07.08.2024).
- Billmann, Lucie (Hg.) (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Zugriff: 03.11.2013).
- Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen

- und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim: Juventa.
- Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal: die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswald, Boris (2020): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK Verlag.
- Bunt, Maike/Brenner, Marianne (2014): „Sexualpädagogik als Praktik sexualisierter Gewalt.“ Der Aktuelle Sexualpädagogikdiskurs am Beispiel der medialen Auseinandersetzungen um das Fachbuch „Sexualpädagogik der Vielfalt“. In: DISS-Journal, Nr. 28, S. 18-20.
- Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Elen (Hg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Berlin: De Gruyter.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chmielewski, Katja/Hajek, Katharina (2017): „Mit Gefühl von Rechts zur Verteidigung der ‚Lufttheit über Kinderbetten‘“. In: Bargetz, Brigitte/Kreisky, Eva/Ludwig, Gundula (Hg.): Dauerkämpfe. Feministische Zeitdiagnosen und Strategien. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 175-184.
- Culina, Kevin (2018): Verschwörungdenken, Antifeminismus, Antisemitismus. Die Zeitschrift Compact als antifeministisches Diskursorgan. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 91-116.
- Debus, Katharina (2021a): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: Transcript, S. 69-93.
- Debus, Katharina (2021b): Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: Transcript, S. 203-236.
- Dück, Julia (2014): Krise und Geschlecht – Überlegungen zu einem feministisch-materialistischen Krisenverständnis. In: PROKLA, Jg. 44 (174), S. 53-70.
- Eltze, Wiebke/Teich, Katja (2023): Die Allgegenwart von Antifeminismus. Verbreitung, Gefahr und Umgang damit. In: Journal für politische Bildung, Jg. 13 (3), S. 24-29.
- Fedders, Jan (2018): „Die Rockefeller und Rothschilds haben den Feminismus erfunden.“ Ei-

- nige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 213-232.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Foucault, Michel (1981 [1973]): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014 [1974]): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Freund, Ulli/Riedel-Breidenstein, Dagmar (2006): Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen. Hinweise für den fachlich-pädagogischen Umgang. Landesjugendamt Brandenburg. [https://mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/kindliche\\_sexualitaet.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kindliche_sexualitaet.pdf) (Zugriff: 15.02.2023).
- Fritzsche, Christopher/Lang, Juliane (2020): Die GegnerInnenschaft zur Ehe für alle: ein autoritär-regressives politisches Projekt? In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript, S. 265-307.
- Gegenfurtner, Andreas/Gebhardt, Markus (2018): Sexualpädagogik der Vielfalt. Ein Überblick über empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2018, S. 379-393.
- Gildemeister, Regina (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-145.
- Glammeier, Sandra/Fein, Sylvia (2018): Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 689-698.
- Gnielka, Martin (2013): Teenagerschwangerschaften. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 519-527.
- Gnielka, Martin (2019): Lustvolle Sexualpädagogik – furchteinflößende Missbrauchsprävention? In: Sozial Extra, Jg. 43 (2), S. 131-136.
- Grenz, Frauke (2021): Let's Not Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der

- Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 185-200.
- Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah (2020): Jugend- und bildungspolitische Aktivitäten der AfD in 16 Landesparlamenten und im Bundestag. In: Hafeneger, Benno/Jestädt, Hannah/Schwerhelm, Moritz/Schuhmacher, Nils/Zimmermann, Gillean: Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 15-108.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): „Eine Frage an und für unsere Zeit“. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: Transcript, S. 15-39.
- Hecklau, Christian (2003): Emanzipatorische Sexualpädagogik. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hg.): Rahmencurriculum sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln: BzGA, S. 15-16.
- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.) (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript.
- Henninger, Annette: (2022) Marriage Equality in Germany: Conservative Normalisation Instead of Successful Anti-Gender Mobilisation. In: German Politics, Jg. 31 (1), S. 79-100.
- Henninger, Annette (2023): Antifeministische Mobilisierungen und ihre Effekte auf demokratische Geschlechterverhältnisse. In: Bloemen, Henrike/Blomert, Christiane/Dziuba-Kaiser, Stephanie/Gebhardt, Mareike (Hg.): Machtverhältnisse. Kritische Perspektiven auf Geschlecht und Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 393-408.
- Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine/Grubner, Barbara/Krüger-Kirn, Helga/Maurer, Susanne/Näser-Lather, Marion (2021): Einleitung: Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Erscheinungsformen, Erklärungsansätze und Gegenstrategien. In: Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine/Grubner, Barbara/Krüger-Kirn, Helga/Maurer, Susanne/Näser-Lather, Marion/ Beaufaÿs, Sandra (Hg.): Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Erscheinungsformen, Erklärungsversuche und Gegenstrategien. Leverkusen/Opladen: Budrich, S. 9-24.
- Henningsen, Anja (2016a): Professionalität und Zuständigkeit sexualpädagogischer Expert\_innen. In: Henningsen, Anja/ Tuidier, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 46-68.

- Henningsen, Anja (2016b): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: Henningsen, Anja/ Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120-141.
- Henningsen Anja (2018): Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 561-570.
- Henningsen, Anja/List, Inga-Marie (2019): Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle. Zum kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen. In: Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen, Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106.
- Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (Hg.) (2023): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit. Wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (2016): Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-16.
- Höcker, Charlotte/Pickel, Gert/Decker, Oliver (2020): Antifeminismus – das Geschlecht im Autoritarismus? Die Messung von Antifeminismus und Sexismus in Deutschland auf der Einstellungsebene. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, S. 249-282.
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Jäger, Siegfried/Zimmerman, Jens (Hg.) (2010): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast.
- Kadera, Stepanka/Fuchs, Christina/Tippelt, Rudolf (2018): Sexualisierte Gewalt: praktische Anforderungen an pädagogische Mitarbeiter/-innen und an Fortbildungen. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 670-678.
- Kalkstein, Fiona/Pickel, Gert/Niendorf, Johanna/Höcker, Charlotte/Decker, Oliver (2022): An-

- tifeminismus und Geschlechterdemokratie. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylina/Brähler, Elmar (Hg.): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?* Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 245-270.
- Keil, Daniel (2019): *Politik(wissenschaft) als Mythos. Die Extremismustheorie und das Hufeisen.* In: Berendsen, Eva/Rhein, Katharina/Uhlig, David Tom (Hg.): *Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts.* Berlin: Verbrecher Verlag.
- Klein, Alexandra (2015): *Zur These der Pornografisierung der Jugend.* In: *Sozialmagazin*, Jg. 40 (2), S. 16-25.
- Klein, Alexandra/Ritter, Bettina (2022): *Kindheit, Jugend und Sexualität.* In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1147-1170.
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): *Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung.* In: *Widersprüche*, Nr. 148, S. 31-55.
- Knoblauch, Hubert (2001): *Fokussierte Ethnographie. Sozialer Sinn*, Jg. 2 (1), S. 123-141.
- König, Julia (2016): *Wer jagt wen ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität.* In: *Widersprüche*, Nr. 139, S. 71-84.
- Kolshorn, Maren (2018): *Entwicklung von Schutzkonzepten.* In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 599-608.
- Kováts, Eszter/ Pöim, Maari (Hg.) (2015): *Gender as Symbolic Glue. The Position and Role of Conservative and Far Right Parties in the Anti-Gender Mobilizations in Europe.* Budapest: Foundation for European Progressive Studies/Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/11382.pdf> (Zugriff: 11.06.2024).
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland.* Opladen/Berlin/Totonto: Budrich.
- Krolzik-Matthei, Katja/Voß, Heinz-Jürgen (2016): *Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten.* In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): *Sexualpädagogik kontrovers.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 105-119.
- Krondorfer, Birge (2018): *„Schreibweisen dieser Art sind daher zu unterlassen.“ Wem gehört die Sprache? Eine paradigmatische Geschichte aus Österreich.* In: Lang, Juliane/Peters,

- Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 233-252.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.) (2017): Anti-Gender Campaigns. Mobilizing Against Equality. London/New York: Rowman & Littlefield International.
- Kutscher, Nadia/Gnielka, Martin (2019): Unter Legitimationsdruck. Sexualpädagogik zwischen Bildung, Prävention und Verteidigungshaltung. In: Sozial Extra, Jg. 43 (2), S. 115-116.
- Lang, Juliane (2018): ‚Rechter‘ Antifeminismus: Debatten um Geschlecht und Sexualität als Scharnier in die ‚Mitte‘ der Gesellschaft. In: Betrifft Mädchen, Jg. 32 (4), S. 148-153.
- Lang, Juliane/Fritzsche, Christopher (2018): Backlash, neoreaktionäre Politiken oder Antifeminismus? Forschende Perspektiven auf aktuelle Debatten um Geschlecht. In: Feministische Studien, Jg. 36 (2), S. 335-346.
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press.
- Langer, Antje (2016): Zum Verhältnis von ‚Vielfalt‘ und Heteronormativität in sexualpädagogischen Praktiken. In: Herrera Vivar, Maria Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karin (Hg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137-154.
- Laumann, Vivien/Debus, Katharina (2018): „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisierungen und Stimmungsmache. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 275-301.
- Lehnert, Daniel (2022): „Und das wäre dann sozusagen die Vollendung der Emanzipation“. Zur Funktion politisierter Mutterschaft. In: Sorce, Giuliana/Rhein, Philipp/Lehnert, Daniel/Kaphegyi, Tobias (Hg.): Exkludierende Solidarität der Rechten. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-214.
- Lenz, Ilse (2013): Geschlechterkonflikte und Geschlechterordnung im Übergang. Zum neuen Antifeminismus. In: Appelt, Erna/ Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hg.): Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 204-226.
- Link, Jürgen (2005): Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie: kultuRRRevolution - ein notwendiges Konzept (Interview). In: DISS-Journal, Nr. 14, S. 17-18.
- Maihofer, Andrea (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ull-

- rich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 630-658.
- Maihofer, Andrea/Schutzbach, Franziska (2015): Vom Antifeminismus zum ‚Anti-Genderismus‘. Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: Transcript, S. 201-217.
- Mantey, Dominik (2023): Sexualität in der Heimerziehung. In: Hüblich, Davina/Mantey, Dominik (Hg.): Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 137-148.
- Mauer, Heike (2021): Nichts als Wahn und Ideologie? Rechtspopulistische Angriffe auf die Geschlechterforschung und die Politisierung von Geschlechterverhältnissen. In: Kim, Seongcheol/Selk, Veith (Hg.): Wie weiter mit der Populismusforschung? Baden-Baden: Nomos, S. 271-292.
- Mayer, Stefanie/Sauer, Birgit (2017): „Gender Ideology“ in Austria: Coalitions around an empty signifier. In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.) (2017): Anti-Gender Campaigns. Mobilizing Against Equality. London/New York: Rowman & Littlefield International, S. 23-40.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka (2011): Krise oder Strukturwandel hegemonialer Männlichkeit? In: Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (Hg.): In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 56-79.
- Mieruch, Christina/Henningsen, Anja (2023): Sexualitätskompetenz in der Hochschullehre. Vermittlung von Sexualitäts- und Grenzreflexivität. In: Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (Hg.): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit. Wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 364-377.
- Mokros, Nico/Rump, Maike/Küpper, Beate (2021): Antigenderismus: Ideologie einer „natürlichen Ordnung“ oder Verfolgungswahn? In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 246-261.
- Mokros, Nico/Zick, Andreas (2023): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutsch-

- land 2022/23. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 149-184.
- Müller, Mario (2013): Beruf: Sexualpädagogin/Sexualpädagoge. In: Schmidt, Renate-Berenike, Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 797-810.
- Näser-Lather, Marion (2019): „Wider den Genderismus!“ Kritik und Polemiken gegen die Gender Studies in akademischen Kontexten. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 105-127.
- Näser-Lather, Marion (2020): Wissenschaftler\_innen vs. Gender Studies. Argumentationen, Wirkungen und Kontexte einer ‚wissenschafts‘-politischen Debatte. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript, S. 105-148.
- Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (2019a) (Schrift 1): Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 7-36.
- Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (2019b) (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag.
- Nespor, Milan (2013): Methoden und Arbeitsformen der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 687-695.
- Neutzling, Rainer (2017). Sexualpädagogik trifft Prävention sexualisierter Gewalt. Kooperationsfachtagung BZgA und DGfPI e. V. vom 20.-21. Februar 2017 in Frankfurt. Dokumentation. <https://www.dgfpi.de/files/waswirtun/fachtagungen/Fachtagungen%202017/20170222DokumentationSexpaedtrifftPraev.pdf> (Zugriff: 26.01.2019).
- Notz, Gisela (2019): Der Antifeminismus der selbst ernannten ‚Lebensschützer‘. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 235-258.
- Oelkers, Jürgen (2012): „Pädagogischer Eros“ in deutschen Landerziehungsheimen. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianna/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 27-44.
- Oelkers, Jürgen (2018): Sexualisierte Gewalt in der Jugend- und Reformbewegung. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Ge-

- walt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 52-59.
- Oldemeier, Anna Lena (2019a) (Schrift 2): Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 213-234.
- Oldemeier, Anna Lena (2019b) (Schrift 3): Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik. In: Gilde Rundbrief, Jg. 73 (2), S. 22-28.
- Oldemeier, Anna Lena (2023) (Schrift 5): Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 36 (1), S. 17-24. DOI: 10.1055/a-2011-2080.
- Oldemeier, Anna Lena (2024) (Schrift 6): Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen. In: Neue Praxis, 01/2024, S. 49-62.
- Oldemeier, Anna Lena/Backöfer, Ferdinand/Maurer, Susanne/Aleksin, Katharina (2020) (Schrift 4): Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript, S. 231-264. DOI: 10.14361/9783839448441-007.
- Osthoff, Ralf (2013): Sexuelle Sprache und Kommunikation. In: Schmidt, Renate-Berénike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 99-105.
- Pangritz, Johanna Maria/Andrš Fárová, Nina (2014): Education as an arena for anti-feminism: devaluation of femininity in primary education. In: Gender and Education, online, S. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2353750>.
- Parr, Rolf (2014): 8. Diskurs. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 233-237.
- Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.) (2012): Kindliche Sexualität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Retkowski, Alexandra (2018): Perspektiven auf die Fort- und Weiterbildung zu Fragen der sexualisierten Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 194-202.

- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018a): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018b): Einleitung: Pädagogische Kontexte und Sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15-30.
- Römer, Maximilian (2021): Verleugnung und Projektion. Reflexionen zur Feindseligkeit gegenüber Pädophilen und zur Negation infantiler Sexualität in rechtspopulistischen und gesellschaftlichen Erregungsdiskursen. In: Heimerl, Bernd (Hg.): Unerhörte Stimmen. Psychoanalytische Erkundungen zu gesellschaftlichen Phänomenen. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 77-96.
- Rohde-Abuba, Caterina/Vennmann, Stefan/Zimenkova, Tatjana (2019): The Destruction of the Heterosexual Family? The Discourse of Opponents of the Gender Mainstreaming Educational Curriculum in Baden-Württemberg, Germany. In: Sexuality & Culture, Jg. 23 (3), S. 718-736.
- Rump, Maike/Küpper, Beate (2021): Wahlmisstrauen und Menschenfeindliche Einstellungen. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 213-223.
- Sager, Christin (2018): Zur Pädagogisierung kindlicher Sexualität. Diskursivierungen über die „kindliche Unschuld“, die „Befreiung der kindlichen Sexualität“ und die „Frühsexualisierung der Kinder. In: Widersprüche, Nr. 148, S. 11-28.
- Scheele, Sebastian (2016): Von Antifeminismus zu ‚Anti-Genderismus‘? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. Keynote auf der Tagung „Gegner\*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus“, Berlin: Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung. [http://www.gwiboell.de/stes/default/files/uploads/2016/08/scheele\\_diskursive\\_verschiebung\\_antifeminismus.pdf](http://www.gwiboell.de/stes/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf) (Zugriff: 21.9.2018).
- Scherndl, Gabriele (2024): Angebliche „Frühsexualisierung“: Was hinter der Aufregung um einen Entwurf des Berliner Bildungsprogramms steckt. Veröffentlicht bei Correctiv am 12.04.2024. <https://correctiv.org/faktencheck/hintergrund/2024/04/12/angebliche-fruehsexualisierung-was-hinter-der-aufregung-um-einen-entwurf-des-berliner-bildungsprogramms-steckt/> (Zugriff: 06.08.2024).
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hg.) (2010): Sexuelle Verwahrlosung. Empiri-

- sche Befunde – gesellschaftliche Diskurse – sozialetische Reflexionen. Wiesbaden: VS Springer.
- SCHLAU RLP (2019): Stellungnahmen der Landtagsparteien RLP zum Bildungsprojekt SCHLAU RLP. <https://schlau-rlp.de/?p=378> (Zugriff: 27.09.2024).
- Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32-45.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: Transcript, S. 93-107.
- Schmincke, Imke (2020): Sexual Politics from the Right. Attacks on Gender, Sexual Diversity, and Sex Education. In: Dietze, Gabriele/Roth, Julia (Hg.): Right-Wing Populism and Gender. European Perspectives and Beyond. Bielefeld: Transcript, S. 59-73.
- Schwerthelm, Moritz/Schuhmacher, Nils/Zimmermann, Gillian (2020): Politische Interventionen der AfD im Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine Tiefenbohrung. In: Hafenecker, Benno/Jestädt, Hannah/Schwerthelm, Moritz/Schuhmacher, Nils/Zimmermann, Gillian: Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 111-163.
- SeBiLe (Sexuelle Bildung für das Lehramt) (2019a): Ergebnispräsentation des Forschungsprojekts „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“. Erster Einblick in deskriptive Daten (Präsentation Pressekonferenz am 25.11.2019). <https://sebile.de/wp-content/uploads/2019/11/Pressemappe-Material-2-Daten.pdf> (Zugriff: 10.02.2014).
- SeBiLe (Sexuelle Bildung für das Lehramt) (2019b): Pressemappe zur Pressekonferenz am 25.11.2019. <https://sebile.de/wp-content/uploads/2019/11/Pressemappe-Material-1-Statements-komplett.pdf> (Zugriff: 10.02.2019).
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sielert, Uwe (2016): Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 69-88.
- Sielert, Uwe (2023): Sexuelle Bildung: emanzipatorisch angelegt – kritisch-reflexiv beforscht – handlungstheoretisch konzipiert. In: Henningsen, Anja/Sielert, Uwe (Hg.): Praxishand-

- buch Sexuelle Bildung, Prävention und sexualisierte Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 74-101.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2022): Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer\*innen an Universitäten. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47-54.
- Sobeczko, Sarah (2020): Generationenwechsel und Sexualität im Kontext Frauenhaus. Ein intergenerationaler Dialog. In: Windheuser, Jeannette/Kleinau, Elke (Hg.): Generation und Sexualität. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 95-105.
- Spicker, Rachel/Rahner, Judith (2020): Zum Verhältnis von Antisemitismus und Antifeminismus. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, S. 36-39. [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/11/Lagebild\\_Antisemitismus\\_2020.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/11/Lagebild_Antisemitismus_2020.pdf) (Zugriff: 12.06.2024).
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um ‚sexuelle Vielfalt‘ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur „Petition Bildungsplan“. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 201-215.
- Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianna/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Thole, Werner/Heinzel, Friederike/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-13.
- Thuswald, Marion (2019): Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 167-182.
- Thuswald, Marion (2021): Wie über Sexualität sprechen? Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Hand-

- lungsspielräume in der Schule. Bielefeld: Transcript, S. 96-121.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: Transcript.
- Timmermanns, Stefan (2014): Schulische Bildungsarbeit und LSBTI\*- Aufklärungsprojekte: gemeinsam und nachhaltiger gegen Homo- und Transphobie. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: Transcript, S. 291-304.
- Tuider, Elisabeth (2013): Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 245-254.
- Tuider, Elisabeth (2014): Die große Einfalt. Zum Nutzen der Aufgeregtheit um die sexuelle Vielfalt. In: Konkret, 12/2014, S. 53-55.
- Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/ Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176-193.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Valtl, Karlheinz (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125-140.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): Sexuelle Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Betrifft Mädchen, Jg. 33 (1), S. 22-26.
- Wahlrecht.de (2024): Landtagswahlumfragen. <https://www.wahlrecht.de/umfragen/landtage/index.htm> (Zugriff: 05.07.2024).
- Wanzeck-Sielert, Christa (2013): Sexualität im Kindesalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/ U-Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 355-363.
- Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.) (2019): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wetterer, Angelika (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die

- Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger FrauenStudien, Jg. 11 (16), S. 75-96.
- Winter, Reinhard (2013): Sexualpädagogik in der Jugendhilfe. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 619-627.
- Winter, Sebastian (2016): Der Sex in den Zeiten der Krise. In: Freie Assoziation – Zeitschrift für kritische Sozialpsychologie, Jg. 19 (1), S. 79-83.
- Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (2018): Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 589-598.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 224-238.
- Zick, Andreas (2023): Die distanzierte Mitte – eine Annäherung an das Verhältnis der Mitte zur Demokratie in Krisenzeiten. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 19-33.
- Zick, Andreas/Mokros, Niko (2023): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 53-89.

## **Anhang: Volltexte der eingereichten Schriften**

### **Volltext Schrift 1: Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne**

#### **Bibliographische Daten:**

Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (2019): Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 7-36.

#### **Eigenanteil:**

Gemeinsame Konzeption des Artikels, gemeinsame Weiterarbeit am Erstentwurf mit den Co-Autorinnen.

#### **Begutachtung:**

Kollegiales Peer-Review durch Prof. Dr. Ursula Birsl (Philipps-Universität Marburg)

Marion Näser-Lather, Anna Lena Oldemeier, Dorothee Beck

## Die Gesichter des Janus. Antifeminismus zwischen Backlash und anderer Moderne<sup>1</sup>

### 1. Antifeministische Diskurse: Phänomen und Begriffsbestimmung

Seit den 2000er Jahren haben Diskurse eine Konjunktur erfahren, die sich gegen ›Gender‹ wenden. Unter diesem Begriff, der gleichermaßen als Feindbild und Kampfbegriff dient, werden in pejorativer Absicht Gender Studies, Gender Mainstreaming sowie (weitere) Liberalisierungs- und Gleichstellungspolitiken im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse subsummiert (vgl. Rafael 2015: 81, Scheele 2016: 2). Als leerer Signifikant ermöglicht der Begriff ›Gender‹ somit aufgrund seiner Unbestimmtheit Koalitionen unterschiedlichster, rechtskonservativer, religiös-fundamentalistischer bis hin zu radikal rechten Akteur\*innen<sup>2</sup> eine diskursive Strategie, die es vermag, die dünne Ideologie des Rechtspopulismus anzureichern (vgl. Mudde 2007: 23, Mayer/Sauer 2017).<sup>3</sup> Als Ausgangspunkt solcher Argumentationen dienen in der Regel naturalisierte, entweder biologistisch oder religiös begründete Vorstellungen von Geschlecht, Familie und Rollenbildern. Diese orientieren sich meist am Dispositiv der Zweigeschlechtlichkeit und setzen Heterosexualität normativ als die einzig akzeptable Form von Sexualität (vgl. Gäbelein 2016: 2).

Diese Diskurse werden in einigen Analysen (z.B. Maihofer/Schutzbach

<sup>1</sup> Wir danken Ursula Birsl für das wertvolle Feedback zu unserer Einleitung.

<sup>2</sup> Für eine geschlechtersensible Schreibweise verwenden wir das Gendersternchen\*. Damit möchten wir die auf Konstruiertheit und Vielfältigkeit von Geschlecht, über eine binäre Zweigeschlechtlichkeit hinaus, verweisen.

<sup>3</sup> Als konstanter Bestandteil populistischer Diskursstrategien lässt sich die Opposition von negativerer ›Elite‹, der misstraut wird und deren vermeintliche Herrschaft bekämpft wird, und positiviertem ›Volk‹ ausmachen, das sich selbst als ›Opfer‹ und gleichzeitig Träger des wahren politischen Willens inszeniert (vgl. Priester 2012: 4).

2015, Villa 2017, Hark/Villa 2015, Paternotte/Kuhar 2017) als »Anti-Genderismus« bezeichnet, unter anderem da sie, wie Maihofer und Schutzbach ausführen, mit ihrem Schwerpunkt auf dem Kampf gegen die Nivellierung des Geschlechterunterschieds, gegen die Akzeptanz der Homosexualität sowie gegen (muslimische) Migration über reinen Antifeminismus hinausgingen (Maihofer/Schutzbach 2015: 206).

Wir möchten dieses Phänomen jedoch mit Kemper (2012, 2014), Scheele (2016), Lang/Peters (2018) und Lang/Fritzsche (2018) als Antifeminismus bezeichnen. Zum einen stellt der Terminus ›Genderismus‹ einen Kampfbegriff dar, der vor allem durch rechte Akteur\*innen geprägt wurde (vgl. Rosenbrock 2012: 116, Lang/Fritzsche 2018). Zwar ist der Begriff Gender nicht nur mit der Bedeutung ›soziales Geschlecht‹ konnotiert, sondern stellt, wie Sebastian Scheele anmerkt, als Kategorie gesellschaftlicher Ungleichheit und Hierarchisierung zudem einen feministischen analytischen Begriff dar, dessen Aneignung durch Gegner\*innen verhindert werden müsse. Auch der Begriff Genderismus weist in sozial- und geschlechtswissenschaftlichen Kontexten andere Bedeutungen auf als in ›gender‹-kritischen Zusammenhängen. Beispielsweise wird Genderismus von Lann Hornscheidt als Bezeichnung für eine Diskriminierungsform begrifflich ähnlich zu Sexismus verwendet und bei Goffman als Begriff für die Kategorisierung nach Geschlecht (Scheele 2016: 2f.). Diese Begriffsverwendungen sind jedoch in der Öffentlichkeit kaum präsent. Daher möchten wir es vermeiden, einer Verfestigung der durch das Feld konstruierten Angstphantasie ›Genderismus‹ Vorschub zu leisten. Hier folgen wir Scheele, der treffend bemerkt, der Begriff ›Anti-Genderismus‹ impliziere, »dass es etwas gäbe, das zutreffenderweise ›Genderismus‹ genannt werden könnte« (ebd.: 4).

Noch wichtiger ist jedoch das methodologische Argument einer Trennung zwischen Antifeminismus als Feldbegriff und als Analysekatgorie. Für eine adäquate Beschreibung unseres Untersuchungsgegenstandes übernehmen wir nicht den Begriff, wie er durch die Akteur\*innen selbst definiert wird, sondern gewinnen unsere Analysekatgorie auf der Basis empirischer Daten und theoriegeleiteter Überlegungen. Dabei gehen wir von dem Begriff Feminismus aus, den wir ähnlich wie Lang und Fritzsche (2018: 340) angelehnt an Kurz-Scherf als Bewegung verstehen, die auf die Beseitigung von unter anderem durch Geschlecht, Geschlechtsidentitäten, Geschlechterrollen bedingten Herrschaftsverhältnissen abzielt (vgl. Kurz-Scherf 2002: 44). Davon ausgehend ist Antifeminismus als *gegen* feminis-

tische Bestrebungen und Errungenschaften gerichtet zu verstehen. Antifeminismus kann mit Birsl (2018) definiert werden als

eine dem jeweiligen historischen Prozess der Emanzipation, des Universalismus, der gesellschaftspolitischen Liberalisierung und Entnormierung der Geschlechterverhältnisse immanente weltanschauliche Gegenbewegung (vgl. auch Lang/Fritzsche 2018).

Wie Birsl bemerkt, kann er damit gleichzeitig als »eine Gegenbewegung zur Demokratisierung von (androzentrischen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen« (Birsl 2018) begriffen werden.

Die von uns untersuchten Diskurse und Bestrebungen können insofern als antifeministisch begriffen werden, als sie sich antiemanzipatorisch gegen Liberalisierungs- und Entnormierungsprozesse von Geschlechterverhältnissen richten (vgl. Lang/Fritzsche 2018). Aktuelle antifeministische Bewegungen wenden sich vordergründig gegen poststrukturalistische und queere Ansätze von Feminismen (Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 56). Dennoch werden nach Meyer, Ajanovic und Sauer die Vorwürfe auch auf Gleichstellungspolitiken ausgeweitet, denen eine binäre Vorstellung von Geschlecht zugrunde liegt. Daher können solche zum Teil positiven Bezugnahmen auf »Feminismus als klar zweigeschlechtliches, heteronormatives Unterfangen« als strategisch eingesetzte Rhetoriken gedeutet werden (ebd.).

Im Folgenden umreißen wir gegenwärtige antifeministische Diskurse vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands aus einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Perspektive im Hinblick auf ihre Ausprägungen, Akteur\*innen und medialen Arenen, Entwicklungslinien, Diskurseffekte und Implikationen. Damit konturieren wir zugleich das Themenfeld, dem sich die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes widmen. Mit der Diskussion der Bezüge zu den Konzepten der Krise und des »Backlash« nehmen wir zudem eine eigene Einordnung des Phänomens Antifeminismus vor.

## 2. Diskursive Muster

Es lassen sich gemeinsame Argumentationsmuster und -mittel antifeministischer Diskurse ausmachen. So wird stets ein als solipsistisch-radikal figurerter Konstruktivismus als Kern von »Gender« dargestellt, häufig in Verbindung mit einer Kritik an der Postmoderne. Die Gender Studies werden in diesem Sinne so interpretiert, »dass das »soziale Geschlecht« völlig unabhängig vom »biologischen« existiere« (Rosenbrock 2012: 72) und somit

frei wählbar sei (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 40) beziehungsweise dies von Feminist\*innen angestrebt werde. Die internen Debatten der Gender Studies zum Verhältnis von Sex und Gender werden dabei nicht berücksichtigt (vgl. Rosenbrock 2012: 72). Ausgehend von naturalisierten Vorstellungen von Geschlecht als biologische Tatsache oder als Ausdruck einer ›göttlichen Ordnung‹, werden ›Gender‹-Theorien als nicht natürlich und nicht dem ›gesunden Menschenverstand‹ entsprechendes Verständnis von Geschlechtlichkeit dargestellt, das mit radikalem Feminismus und Männerfeindlichkeit verbunden sei. In völkischen Diskursen wird ›Gender‹ als fehlgeleitete, dem ›Volkskörper‹ schadende Entwicklung figuriert (Ganz/Meßmer 2015: 64). Gender Studies werden zudem als Gefahr für die Wissenschaft und in Opposition zu (Natur-)Wissenschaft als Beschreibung ›objektiver‹ Wirklichkeit figuriert (Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 48f., Villa 2017: 111f.). Dass solche Argumentationen auch von Wissenschaftler\*innen vertreten werden, stellen Krüger-Kirn et al. und Näser-Lather in diesem Band dar.

Abgelehnt werden somit post-essenzialistische Fundierungen von Identitäten, Personengruppen und deren Rechte (Kämpf 2015: 112). Antifeministische Diskurse argumentieren von einer heteronormativen Position aus, gegen die Pluralisierung sexueller, geschlechtlicher und familialer Lebensformen und eine damit einhergehende Anerkennung solcher Lebensformen in ihrer Vielfalt (Lang/Peters 2015). Begründet wird dies mit Hilfe eines Angst- und Bedrohungsdiskurses. Die Kritik der Gender Studies an Herrschaftsverhältnissen und den Strukturen hegemonialer Männlichkeit und von Herrschaftsverhältnissen wird als Gefährdung der traditionellen binären und heterosexuellen Geschlechterordnung wahrgenommen (Kämpf 2015: 112, Rosenbrock 2012: 76): ›Der Feminismus‹ wird als omnipotent imaginiert, unterstützt durch Phantasien einer vermeintlichen Vormachtstellung von Frauen in einer angenommenen hegemonialen Kultur der Weiblichkeit oder ›Femokratie‹ (vgl. Rosenbrock 2012: 116, Lenz 2013: 221), die in männliche Ohnmachtsphantasien und die Angst münden, dass traditionale (und naturalisierte) Werte nicht mehr gelebt werden dürfen (Lang/Peters 2018: 14; vgl. Forster 2006: 194).

Während in der ersten Welle des gegenwärtigen Antifeminismus in den späten 1990er und den 2000er Jahren vor allem eine Benachteiligung von Jungen, Männern und Vätern in politischen, beruflichen und Bildungszusammenhängen als Bedrohungsszenario herangezogen wurde (Lenz 2013: 223), hat diese Männerzentrierung laut Sebastian Scheele inzwischen einen

Teil ihrer Mobilisierungsfähigkeit eingebüßt, da beispielsweise Väterrechte politisch aufgegriffen und integriert worden sind. Sie wurde abgelöst durch einen familienzentrierten Antifeminismus (vgl. Scheele 2016: 9f., Notz 2015), der vor allem den moralisch aufgeladenen Topos des Kindeswohls als emotionalisierendes und mobilisierendes Element nutzt: Die mit ›Gender‹ in Verbindung gebrachte Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse wird als Gefahr für Kinder dargestellt. So fördere homosexuelle Elternschaft Pädophilie, und vielfaltsorientierte Pädagogik führe zu einer ›Frühsexualisierung‹<sup>4</sup> (Schmincke 2015: 100, Kämpf 2015: 110; zu Angriffen gegen Sexualpädagogik siehe den Beitrag von Oldemeier in diesem Band). Auch die heterosexuelle Kleinfamilie fungiert als bedrohtes Symbol von Heterosexualität und Geschlechterbinarität (Scheele 2016: 6). Sie laufe Gefahr, so die Argumentation der Antifeminist\*innen, im Zuge der Pluralisierung der Familienformen zerstört zu werden. In diesem Zusammenhang wird die Ehe als vermeintlicher Bestandteil der *conditio humana* naturalisiert (Schmincke 2015: 99, Thiessen 2015: 155). Die (*weiße*, ›biodeutsche‹) Familie wird als von innen bedroht inszeniert – durch die Reproduktionschwäche der ›deutschen‹ Frauen, die durch den Feminismus verstärkt werde – und gleichzeitig von außen, durch die Reproduktionsstärke einwandernder Familien. Diese migrationsfeindlichen und rassistischen Argumentationen schließen an völkisch-nationales Gedankengut an und stellen Diskursbrücken auch in die bürgerliche Mitte dar (vgl. auch Lang 2015, Scheele 2016, siehe auch Grubner in diesem Band).

Auch Verschwörungserzählungen sind Bestandteil antifeministischer Argumentationen. Feminismus, Gender Studies und Gender Mainstreaming werden als politisches Projekt und totalitäre Ideologie beschrieben, die mit Kommunismus, Faschismus oder Sozialismus verglichen wird und die mit den Zielen der Umerziehung der Bevölkerung, der Schaffung eines neuen Menschen und eines totalitären Staates in Verbindung gebracht wird (Hark/Villa 2015: 18, Villa 2017: 103, 108, Ganz/Meßmer 2015: 63, Rosenbrock 2012: 116). Als Schuldige dieser vermeintlichen gesellschaftsfährdenden Umtriebe werden Feminist\*innen, LSBTTIQ\*-Aktivist\*innen und Gender-Forscher\*innen identifiziert (Rosenbrock 2012: 116). Dies ist verbunden mit antitotalitären Argumentationen, nach denen ›Gender‹ als ›Staatsfeminismus‹ von teils als antidemokratisch und korrupt angesehenen

---

<sup>4</sup> Dabei werden vielfaltsorientierte Pädagogik und Sexualpädagogik häufig in eins gesetzt und in diffamierender Absicht unter dem Begriff ›Sexualpädagogik der Vielfalt‹ subsummiert.

nationalen oder internationalen Organisationen wie EU und UN unterstützt und dem als machtlos imaginierten ›Volk‹ aufoktroziert werde (vgl. Paternotte/Kuhar 2017: 14, Schmincke 2015: 100). Als vermeintlicher Beweis für den Erfolg der ›Gender‹-Verschwörung wird der Einfluss von ›Gender‹ in allen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildungseinrichtungen, Medien, Kirchen und Politik angeführt (Thiessen 2015: 160). In einer Aneignung postkolonialer Theorien wird ›Gender‹ zudem von einigen antifeministischen Akteur\*innen als neokoloniales Projekt dargestellt, das durch den Westen der übrigen Welt aufoktroziert werde (vgl. Paternotte/Kuhar 2017: 8).

In der Vorstellung, ›Gender‹, Gender Mainstreaming und Feminismus würden durch übermächtige internationale, ›geheime‹ Eliten initiiert, zeigen sich Überschneidungen zu (strukturell) antisemitischen Diskursen. Jonas Fedders führt aus, dass der organisierte Antifeminismus der Gegenwart sich vielfach antisemitischer Ressentiments bedient und Elemente des verschwörungsideologischen Antisemitismus enthält (Fedders 2018). Beispiele stellen die im Internet kursierende Verschwörungserzählung von der angeblichen Erfindung des Feminismus durch einen Nicholas Rockefeller (vgl. z.B. Blog Alles Schall und Rauch 2006) sowie die Polemiken in Ungarn gegen die von George Soros geförderte Central University und die dort angesiedelten Gender Studies dar (z.B. Pető/Kováts 2017). Die Historikerin Shulamit Volkov prägte den Begriff vom Antisemitismus als »kulturellen Code«. Sie macht für das 20. Jahrhundert auf die personelle Überschneidung von Gegner\*innenschaft zur Frauenbewegung und dem Antisemitismus aufmerksam. Beide Haltungen seien durch ein anti-modernistisches Weltbild gekennzeichnet (Fedders 2018: 215f.). Nach Ute Planert (1998) waren bereits im Kaiserreich Antifeminismus und Antisemitismus auch personell und organisatorisch eng miteinander verflochten (siehe den Beitrag von Susanne Maurer in diesem Band).

Die antifeministischen Akteur\*innen konstatieren zudem eine ›Krise der Männlichkeit‹ beziehungsweise der Geschlechterverhältnisse. Die (vermeintliche) Krise der Männlichkeit wird von ihnen zugleich als Teil des komplexen Herrschaftszusammenhangs und somit als Teil einer ›Vielfachkrise‹ eingeordnet (vgl. Demirović/Maihofer 2013: 40-44, Dück 2014: 64f.). Im Feldbegriff der Krise der Männlichkeit werden unterschiedliche Phänomene und alltagsweltliche Erfahrungen, wie das Aufbrechen homosozialer Männerwelten im Beruf, gesundheitliche Defizite bei Männern oder Jungen als Bildungsverlierer, miteinander verbunden und auf den Einfluss des Feminismus und von Gender Mainstreaming attribuiert (Casale/Forster 2006: 191). Diese

Verkettung umfasst nach Ilse Lenz beispielsweise Männer als Opfer häuslicher Gewalt und als Opfer in der Arbeitswelt (zitiert nach Forster 2006: 203). Hier zeigen sich Verbindungen von Antifeminismus und Männerrechtsdiskurs. Antifeministische Diskurse können als Reaktion auf eine solche Krisenwahrnehmung begriffen werden, auf eine »Angst vor Auflösung sozialer Ordnung im Zusammenhang mit real erfahrbarem sozialem Wandel« (Schmincke 2015: 101). Für reale gesellschaftspolitische beziehungsweise ökonomische Transformationsprozesse, die sich unter anderem in Prekarisierungserfahrungen manifestieren, werden Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung verantwortlich gemacht (Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015: 43). Solche Erfahrungen sind daher nach Katja Chmielewski und Katharina Hajek (2017) ein Grund für den Erfolg antifeministischer Mobilisierungen.

Mit der Rede von der Krise wird in antifeministischen Diskursen jedoch nicht nur ökonomische Prekarisierung adressiert, sondern auch der Verlust von ›Normalität‹ und Gewissheiten: über Geschlecht, Familie, Sexualität, gelungene Kindheit (Wimbauer/Motakef/Teschlade 2015: 46), also früheren naturalisierten Stabilitäten, die auf Exklusion basierten. Hier manifestiert sich die Sehnsucht nach Komplexitätsreduktion (vgl. Paternotte/Kuhar 2017: 14). Das Konstatieren einer Krise ist, so Edgar Forster, darüber hinaus oft ein rhetorisches Mittel von Resouveränisierungsstrategien, »weil sie dazu auffordern, etwas angeblich Krisenhaftes zu stabilisieren und Gefährdetes zu schützen« (Backöfer 2018, im Anschluss an Forster 2006).<sup>5</sup>

Die genannten Bestandteile sind antifeministischen Diskursen in verschiedenen europäischen Ländern gemeinsam (Villa 2017: 104). In den von Autor\*innen eines Sammelbandes von Kuhar und Paternotte untersuchten Ländern – Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Kroatien, Irland, Polen, Slowenien, Ungarn, Spanien, Italien – wird die ›Gender-Ideologie‹ mit der Propagierung von Hedonismus, Laizismus, Relativismus und Individualismus in westlichen Gesellschaften in Verbindung gebracht sowie

---

<sup>5</sup> Die in diesem Rahmen von Forster dargestellten rhetorischen Strategien zur Plausibilisierung einer solchen Krise werden auch von antifeministischen Akteur\*innen verwendet, etwa Entdifferenzierungs- (Männer erfahren genauso viel Gewalt wie Frauen) gegenüber Unterscheidungsstrategien im Sinne einer je unterschiedlichen Natur der Geschlechter, sowie Strategien der (Ent-)Historisierung (das Patriarchat ist vorbei, der Feminismus war erfolgreich), der Abstraktion (Unterdrückung als allgemeines Phänomen) gegenüber Konkretion (Unterdrückung als nur punktuell auftretend); Strategien der theoretischen Analyse (z.B., das Patriarchat genügt nicht zur Erklärung heterogener Herrschaftsverhältnisse).

mit Abtreibung, Verhütung und Euthanasie – von Johannes Paul II. als »Kultur des Todes« bezeichnet. In allen Ländern werden ›Gender‹ naturalisierte, essenzielle und komplementäre Differenzen zwischen Mann und Frau entgegengesetzt, die durch als unhinterfragbar dargestellte naturwissenschaftliche Ergebnisse abgesichert werden (Paternotte/Kuhar 2017: 6). Die Biologie wird dabei als Referenzpunkt herangezogen, obgleich Biolog\*innen wie Voß (2010) Konzepte entwickelt haben, die über die Zweigeschlechtlichkeit hinausgehen und die simplifizierende Gegenüberstellung von *nature* und *nurture* beispielsweise durch Ergebnisse zu epigenetischen Faktoren längst in Frage gestellt wird (zu Antifeminismus in der Biologie siehe den Beitrag von Ebeling in diesem Band). Auch das verschwörungstheoretische Framing von ›Gender‹ als politischer Strategie zur Übernahme der Herrschaft scheint eine länderübergreifende Gemeinsamkeit zu sein, ebenso wie die Identifizierung mit totalitären Ideologien. Dennoch werden in verschiedenen Ländern unterschiedliche Argumente betont (Paternotte/Kuhar 2017: 5f.). Im Vergleich sticht in Deutschland die starke Negativierung von Kinderbetreuung als ›Zwangsfremdbetreuung‹ und der Erwerbsarbeit von Frauen hervor. Der katholische Einfluss ist hingegen weniger stark ausgeprägt als in anderen Ländern (Villa 2017: 104, 112).

### 3. Akteur\*innen und Diskursarenen

Mit Lang und Peters kann Antifeminismus als kleinster gemeinsamer Nenner eines in sich heterogenen Akteur\*innenspektrums beschrieben werden, als eine

Akteurskonstellation, die sich in organisierter Form – in expliziter Gegnerschaft zu einem von ihnen als omnipotent beschriebenen Feminismus positioniert und/oder sich in Diskussionen um familien-, geschlechter- und sexualitätsbezogene Themen heteronormativ gegen die Auspluralisierung sexueller, geschlechtlicher und familialer Lebensformen und eine damit einhergehende Anerkennung derselben in ihrer Vielfalt stellt (Lang/Peters 2018: 17).

Die Akteur\*innen entstammen unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründen mit Schnittmengen und Differenzen und weisen daher kein geschlossenes Weltbild auf. Gemeinsam sind ihnen jedoch ihre antifeministischen Überzeugungen (Rosenbrock 2012, Lang/Peters 2018: 29). Wie auch eine Reihe von Studien herausgestellt hat, dienen antifeministische Positio-

nen als »symbolischer Kitt« eines Netzwerkes von Akteur\*innen konservativer, rechter bis hin zu rechtsradikalen und christlich-fundamentalistischen Bewegungen, Gruppen und Parteien (Kováts/Pöim 2015; vgl. z.B. Lang/Peters 2018: 14, Lang 2015).

Hinsichtlich der Zusammensetzung dieser Akteur\*innengruppen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Regina Frey et al. (2013: 17f.) unterscheiden bezugnehmend auf Profession und Weltanschauung fünf Akteur\*innengruppen: »journalistische Gender-Gegnerschaft«, »Wissenschaftlichkeitswächter«, »christlicher Fundamentalismus«, »explizit antifeministische Akteurinnen und Akteure« und »rechte Organisationen«. Lang und Peters schlagen eine weitere Differenzierung rechter Gruppen in völkisch-neonazistische Akteur\*innen, neurechte-diskursorientierte Akteur\*innen und parlamentsorientierten Rechtspopulismus vor und nennen zusätzlich Netzwerkprojekte wie die *Demo für alle*, in denen Akteur\*innen unterschiedlicher Gruppen in einem begrenzten zeitlichen und thematischen Rahmen agieren (Lang/Peters 2018: 19). Im Hinblick auf die religiösen Akteur\*innen unterscheidet Villa (2017: 99, 106) für Deutschland katholische Laien sowie evangelikale und pietistische Kreise (vgl. auch Thiessen 2015).

Chafetz und Dworkin (1987) stellen eine Verbindung zwischen Antifeminismus und dem sozioökonomischen Status antifeministischer Akteur\*innen her. Da feministische Bewegungen auf die Veränderung von Macht- und Privilegienstrukturen abzielen, ist ihre These, dass ein hoher Level antifeministischer Aktivitäten bei folgenden sozialen Gruppen zu verzeichnen ist, die ihren Status oder ihre ökonomischen Interessen bedroht sähen: a) verheiratete Frauen in der traditionellen Hausfrauen-Rolle; b) Mitglieder von Familien, die ihre Klassenposition oder ihren Status durch andere soziale Gruppen bedroht sähen; c) Mitglieder von Elite-Familien, die vom Status quo profitierten und daher an dessen Erhalt interessiert seien; d) Beschäftigte im geschlechtersegregierten Niedriglohn-Sektor. Aus dieser Perspektive erscheinen also nicht nur prekär Beschäftigte bzw. gesellschaftlich marginalisierte Gruppen als anfällig für antifeministische Diskurse, wie dies Nancy Frasers Analyse des progressiven Neoliberalismus vermuten lässt (Fraser 2017), sondern auch Mitglieder gesellschaftlicher Eliten.

Wie erste Ergebnisse des am *Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung* der Universität Marburg durchgeführten Forschungsprojektes *Krise der Geschlechterverhältnisse? Anti-Feminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial (REVERSE)* zei-

gen, sind Überlappungen und unterschiedliche Kombinationen von Motivations- und Interessenslagen vorfindbar – wie etwa bei Wissenschaftler\*innen, die gleichzeitig religiös orientiert sind und sich als Wissenschaftswächter\*innen verstehen. Auch zwischen religiösen und rechtspopulistischen antifeministischen Akteur\*innen bestehen Überschneidungen (vgl. auch Kemper 2016), wie das Beispiel von Beatrix von Storch zeigt, die mit Hilfe ihrer Organisation *Zivile Koalition* religiös motivierte Gruppierungen mit der rechts-populistischen AfD verbindet (Villa 2017: 107f., Lang/Peters 2018: 27). Zudem stehen nach ersten Ergebnissen von *REVERSE* im Zentrum antifeministischer Diskurse Angehörige gesellschaftlicher Eliten – Adlige, Angehörige der konservativen und religiös-fundamentalistischen Oberschicht und Wissenschaftler\*innen.

Auf welchen Ebenen und in welchen Arenen spielen sich nun diese Diskurse ab? Lang und Fritzsche verorten mit Bezug auf Ilse Lenz antifeministische Diskurse im Feld ideologisch aufgeladener antifeministischer Haltungen, die sie von Positionen der »Feminismus- und Genderkritik«<sup>6</sup> (Lenz 2018: 21) abgrenzen. Sie begründen dies damit, dass sich »Feminismus- und Genderkritik« inhaltlich mit Positionen des Feminismus und der Geschlechterforschung auseinandersetzen, während antifeministische Argumentationen die heteronormative Grundstruktur der Gesellschaft leugneten, feministischen Kritiken ihre Berechtigung absprächen und die androzentrische Position universalisierten (Lang/Fritzsche 2018: 7f.). Sie trennen also zwischen kritischem wissenschaftlichem Diskurs und ideologisch motivierten Argumentationen. Unserer Meinung nach operieren antifeministische Argumentationen jedoch auf mehreren Ebenen. Sachliche Kritik und ideologisch eingefärbte Diffamierung durchdringen einander, beispielsweise in den Texten ›gender‹-kritischer Wissenschaftler\*innen (siehe Näser-Lather in diesem Band), und entfalten dadurch umso größere Wirkmächtigkeit.

Nach Wodak (2015: 4) nutzen gegen ›Gender‹ gerichtete Kampagnen ähnliche diskursive Strategien wie populistische Kampagnen: Täter-Opfer-

---

<sup>6</sup> Nach Lenz setzt sich Feminismus- und Genderkritik »inhaltlich mit feministischen und Geschlechteransätzen auseinander und kritisiert ihre Positionen, Probleme und Widersprüche. Sie wird sowohl in und zwischen den Feminismen wie auch im gesellschaftlichen Diskurs von verschiedenen Seiten vertreten.« (Lenz 2018: 21) Eine detaillierte Definition des Begriffs bleibt bei Lenz allerdings offen. Im engeren Verständnis müsste »Genderkritik« die Kritik an der Konstruktion von sozialem Geschlecht beinhalten. Durch die sprachliche Verbindung mit der Kritik an feministischen Positionen und Praktiken könnte der Begriff ›Gender‹ jedoch, ähnlich der antifeministischen Zuschreibung, als politische Bewegung missverstanden werden.

Umkehr, Sündenbock-Benennung und Verschwörungserzählungen. Sie setzen auf eine »Politik der Angst«, die versucht, Ängste vor realen und eingebildeten Gefahren zu schüren. Dabei werden Minderheiten oder bestimmte soziale Gruppen als das gefährliche Andere konstruiert, dessen Darstellung auf kollektiven stereotypen Bildern beruht (vgl. Paternotte/Kuhar 2017: 14). Passend dazu identifiziert auch Elisabeth Tuidar (2016) das Schüren von Angst als ein diskursives Muster antifeministischer Diskreditierungsversuche von Sexualpädagogik (ebd.: 183f., Scheele 2016: 2).

Im Hinblick auf die medialen Arenen antifeministischer Diskurse lassen sich diese nicht nur in radikal rechten, sondern auch in liberalen und konservativen politischen Medien (Villa 2017: 108, 111), in Sachbüchern, auf Blogs und Social Media ausmachen. Insbesondere auch Medien des ultrareligiösen und rechtspopulistischen Spektrums sind vertreten, wie zum Beispiel der katholische Nachrichtendienst *kath.net* oder das auch für antisemitische Argumentationen und Verschwörungserzählungen bekannte Compact-Magazin (vgl. Lang 2015: 175). Zugleich lassen sich thematische Differenzierungen in politischen Medien erkennen, wie das im Februar 2019 abgeschlossene Projekt ›Genderismus‹ in der medialen Debatte zeigt<sup>7</sup>. Neben abwertenden Diskursen über andere Themen (geschlechterbewusste Sprache, vielfaltsorientierte Pädagogik) ziehen sich Diffamierungen von Gender Studies durch die untersuchten Medien. Eine differenzierende inhaltliche Kritik fehlt in der Regel völlig. Zumeist orientieren sich Autor\*innen an einer evolutionsbiologisch verkürzten Definition von Geschlecht und unterstellen den Gender Studies Unwissenschaftlichkeit und Ideologie, ohne jedoch Beweise zu liefern. Hingegen zeigen sich liberale Medien offen für Human-interest-Geschichten über LSBTTIQ\*-Themen sowie für geschlechtliche Vielfalt und ›Gender Trouble‹ im Feuilleton, wenn auch mit teils androzentrischem Bias (Beck 2019).

---

<sup>7</sup> ›Genderismus‹ in der medialen Debatte. Themenkonjunkturen 2006 bis 2016: Untersuchung von Themenkonjunkturen, diskursiven Frames und Leser\*innenkommentaren in der FAZ, Spiegel online, der Süddeutschen und der Welt. Projekt am Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg, Laufzeit Juli 2017 bis Januar 2019; finanziert vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

#### 4. Zeitgeschichtliche Entwicklungen

Antifeministische Diskurse und Bewegungen entstanden zugleich mit den ersten feministischen Emanzipationsbestrebungen in Europa. Ihre jeweiligen Ausprägungen sind je historisch und kulturell situiert. Inhaltlich lassen sich teilweise jedoch Kontinuitäten aufzeigen. Wie die Feministin Hedwig Dohm Anfang des 20. Jahrhunderts feststellte, gehörten bereits damals »[z]um eisernen Bestand ihrer Argumentation (...) der liebe Gott und die Naturgesetze« (Dohm 1902: 11). In den neueren Debatten ergibt sich eine diskursive Verschiebung (vgl. Hark/Villa 2017: 90): Den damaligen Antifeministen ging es darum, wie Hedwig Dohm es formulierte, »den Gedankeninhalt vergangener Jahrhunderte für alle Ewigkeit festzuhalten« und damit traditionelle Geschlechterverhältnisse zu zementieren (siehe den Beitrag von Maurer in diesem Band). Heutzutage hingegen werden nicht mehr generell Feminismus und Gleichheit angegriffen, sondern in den aufgezeigten Facetten teils angeeignet, teils abgelehnt. Auch liegt der Fokus heutiger Argumentationen auf der Ablehnung konstruktivistischer Herangehensweisen, die eine Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit sowie der Heteronormativität und naturalisierter Rollen sowie eine Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse anstreben.

Der Aufstieg des aktuellen Antifeminismus begann nach Kuhar und Paternotte mit der katholischen Kirche, speziell dem Vatikan als erstem Akteur, der in der Folge der Kairoer UN-Konferenz 1994 zum Thema »Population and Development« und der UN-Weltfrauenkonferenz 1995 in Beijing »Gender« als Gefahr betrachtete und eine Kampagne initiierte, die sich insbesondere gegen sexual- und reproduktive Rechte richtete, die von der Kirche als Vehikel für die Anerkennung von Abtreibung, von Angriffen auf traditionelle Mutterschaft und für die Legitimierung von Homosexualität gefürchtet wurde (Paternotte/Kuhar 2017: 9; zu geschlechtskonservativen und antifeministischen Argumentationen in der katholischen Theologie siehe Ammicht Quinn in diesem Band). Als zweiten Einflussfaktor sehen Kuhar und Paternotte das Aufkommen des rechten Populismus in Europa (Paternotte/Kuhar 2017: 8).

In Deutschland wurde das Themenfeld »Gender« in konservativen Medien bereits seit Anfang der 1990er Jahre behandelt, unter anderem durch Journalist\*innen in der FAZ, die spätestens seit 1995 gegen Gender Mainstreaming anschrieben (Beck 2019). Um die Jahrtausendwende manifestierten sich antifeministische Diskurse in Deutschland schließlich ver-

stärkt mit dem Wiedererstarken fundamentalistischer Strömungen innerhalb der Kirchen, dem Aufkommen männerrechtlicher Bewegungen, beispielsweise des 2004 gegründeten Vereins *MANNdat*, und durch Agitation gegen frauenpolitische Themen (vgl. Lang/Peters 2018: 15, 19, 21). Unter anderem äußerten sich neokonservative Journalist\*innen und evangelikale und pietistische Kreise, deren Kernanliegen die Verhinderung der Möglichkeit straffreier Schwangerschaftsabbrüche war (vgl. Achtelik 2018; siehe auch den Beitrag von Notz in diesem Band) und die den Schulterchluss mit konservativen Parteien und Politiker\*innen suchten.

Als diskursmächtiges Ereignis stellte sich um 2005/2006 der Artikel des FAZ-Redakteurs Volker Zastrow *Gender Mainstreaming. Politische Geschlechtsumwandlung* dar (2006), der die wesentlichen Elemente der späteren Argumentationen gegen ›Gender‹ bereits vorwegnahm (Lang/Peters 2018: 22, 26). Anlass für den Artikel waren die Antidiskriminierungs-Richtlinien der EU und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Deutschland. In den Wochen darauf war eine Welle antifeministischer Beiträge in Mainstream-Zeitschriften wie dem *SPIEGEL* (z.B. Pfister 2006) sowie rechten Zeitungen, beispielsweise der *Jungen Freiheit*, zu verzeichnen (siehe z.B. den Beitrag von Lattas 2006; vgl. Villa 2017: 102f.).

Ein weiterer Diskurshöhepunkt war 2007 die Intervention der katholischen Soziologin Gabriele Kuby zu einem Elternratgeber zu kindgerechter Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Lang/Peters 2018: 13f.), die 2007 in einem Artikel des Soziologieprofessors Gerhard Amendt in der *WELT* ihre Entsprechung fand. Für das Jahr 2013 sind Angriffe aus Anlass der Twitter-Kampagne *#Aufschrei* sowie die Polemiken der Publizistin Birgit Kelle gegen ein Methodenbuch von Elisabeth Tuider zur Sexualpädagogik der Vielfalt zu erwähnen (Lang/Peters 2018: 24f.). In den 2010er Jahren avancierte die Gegnerschaft zu ›Gender‹ zu einem Kernelement der Mobilisierung rechtspopulistischer Gruppierungen und Parteien in ganz Europa (Mudde 2007: 92, Sauer 2017: 8-10).

Zwischen verschiedenen Ländern, in denen antifeministische Bewegungen erstarken, scheint es einen Austausch zu geben, der sowohl Diskurse als auch Strategien und Aktionsformen betrifft. So wurden slowenische Aktivist\*innen von italienischen Bewegungen beeinflusst und diese wiederum durch eine französische Gruppe, die *Veilleurs* (Paternotte/Kuhar 2017: 2). Ebenso wurde die deutsche *Demo für alle* von der französischen Bewegung *Manif pour tous* inspiriert (Lang/Peters 2018: 26).

## 5. Diskurseffekte und Überschneidungen

Antifeministische Diskurse bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für anti-plurale Politiken. Fundamentalistische religiöse Strömungen forcieren die Opposition gegen emanzipatorische Geschlechterpolitiken. Antifeministische Argumentationen sind mit nationalistischen Themen verknüpft und darüber mit dem Bestreben, eine vermeintlich bedrohte nationale Souveränität zu verteidigen (Paternotte/Kuhar 2017: 3). Sie sind häufig mit anderen gegen Liberalisierung und Gleichheit gerichteten Argumentationen und Spielarten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie Rassismus, Antisemitismus und Kolonialismus, verflochten (vgl. Dietze 2017).

Rechte Bewegungen und Parteien nutzen antifeministische Diskurse und die Kritik an ›Gender‹ und Gender Mainstreaming als Projektionsfläche, um unter anderem homophobe, antimuslimische und gegen die EU gerichtete Argumente in den Diskurs einzuflechten und über die Verbindung von Antifeminismus, Austerität und Rassismus die Erneuerung einer patriarchalen und nationalistischen Hegemonie als Lösung zu präsentieren (Gutiérrez Rodríguez/Tuzcu/Winkel 2018: 139, Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 38, Kämpf 2015: 113, Mayer/Sauer 2017). Dadurch werden bestehende Geschlechterhierarchien in der Gesellschaft und deren heteronormative Struktur ebenso dethematisiert wie die soziale Frage und sozialen Ungleichheiten (vgl. Dietze 2017).

In der Reaktion auf emanzipatorische Bestrebungen wird zudem im Zuge antifeministischer Argumentationen zwischen ›gutem Feminismus‹ und ›bösem Genderismus‹ unterschieden sowie verschiedene emanzipatorische Anliegen gegeneinander ausgespielt beziehungsweise instrumentalisiert. Dekonstruktivistischen und queeren Ansätzen wird jegliche Legitimation abgesprochen, weil sie ›widernatürlich‹ seien (Mayer et al. 2018: 56). Zum Teil werden feministische Ansätze aufgegriffen, soweit sie eine Vorstellung ›natürlicher‹, biologisch oder religiös begründeter Geschlechtsunterschiede nicht infrage stellen (ebd.). Gleichstellung wird argumentativ nicht per se abgelehnt (ebd.: 53). Dem Feminismus wird auf anderem Wege die Legitimation abgesprochen, beispielsweise indem er über einen Ideologie-Vorwurf als ›antidemokratisch‹ diffamiert wird (ebd.) – oder er wird für überflüssig erklärt, da Gleichstellung bereits erreicht sei. In einer weiteren Argumentationsvariante werden eben jene Gleichstellungspolitiken als Er rungenschaft westlich ›abendländischer‹, dadurch als fortschrittlich ausgewiesener Gesellschaften präsentiert (vgl. Dietze 2016).

Antifeministische Argumentationen dienen in diesem Kontext als An-

schlussstellen für femonationalistische Argumentationen (vgl. Farris 2011), die in nationalistischen und postkolonial-rassistischen Diskursen Frauenrechte als Errungenschaft des ›progressiven‹ Westens den vermeintlich rückständigen geschlechterpolitischen Vorstellungen rassifizierter ›Anderer‹ – meist muslimische Migrant\*innen – gegenüberstellen (vgl. Dietze 2016), mit der Intention, durch diese Grenzziehungen und Ausschließungen eine *weiße* Nation zu konstruieren (vgl. Sager/Mulinari 2018, Mayer/Ajanovic/Sauer 2018). Dadurch wird Sexismus zu einem Problem rassifizierter Anderer gemacht und eigener Sexismus dethematisiert. Gleichzeitig können so restriktive Migrationspolitiken gerechtfertigt werden (vgl. Keskinen 2018; siehe den Beitrag von Grubner in diesem Band). In solchen Diskursen werden häufig auch Feministinnen als Mitglieder einer imaginierten heterosexuellen Community konstruiert, die ihre Pflicht versäumen, die Reproduktion der *weißen* Nation zu garantieren (Kováts/Pöim 2015). Hier ergeben sich Grauzonen zwischen Feminismus und Antifeminismus, wie es beispielsweise Suvi Keskinen (2018) anhand der *white borderguard femininity* beschreibt. Im Angst- und Schutzdiskurs müssen Kinder und Familien vor ›Gender‹ geschützt werden und Homosexuelle oder Frauen vor muslimischen Migranten. Durch femonationalistische Argumentationen werden im vermeintlichen Kampf für Frauenrechte antifeministische Affekte der Argumentation verschleiert.

## 6. Antifeminismus als Kriseneffekt?

Der Begriff Krise bezeichnet eine Lage, die durch Unsicherheit gekennzeichnet ist und das betreffende System in seinem Gleichgewicht gefährdet, also einen Wendepunkt der jeweiligen Strukturen und Verhältnisse darstellen kann (vgl. Merkel 2015: 21f., Schmidt 2010: 444).

Nach Ilse Lenz (2013) verursacht der Prozess der Herausbildung einer flexibilisierten Geschlechterordnung krisenhafte Tendenzen insofern, als er die differenzbegründete Geschlechterordnung und ihre Grundpfeiler – funktional-komplementäre Geschlechtscharaktere inklusive geschlechtlicher Arbeitsteilung und zugeschriebener (biologischer) Wesensmerkmale – in Frage stellt und destabilisiert, während eine vollends stabilisierte und/oder hegemoniale flexibilisierte Geschlechterordnung nicht in Sicht ist (Lenz 2013: 204).

Birgit Sauer verweist auf eine Verunsicherung marginalisierter Männlichkeiten, zum Beispiel weniger gut ausgebildeter Männer, im heutigen Kapitalismus (Sauer 2017: 8). Diese Tendenz kann als Krise marginalisierter Männlichkeit verstanden werden (Meuser/Scholz 2011). Nach Dück (2014) sind zudem widersprüchliche Entwicklungen im Hinblick auf Veränderungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu beobachten, die mit einer Krise der (vergeschlechtlichten) Subjektivitäten und Selbstverhältnisse einhergehen: Einerseits bestehen gleichberechtigte(re) partnerschaftliche Arrangements, verbunden mit einer Erosion des Ernährermodells, einer zunehmenden Teilnahme von Männern an Hausarbeit, Pflege und vor allem Kindererziehung (vgl. Demirović/Maihofer 2013) sowie eine Zunahme der Pluralität von Formen des Zusammenlebens und deren medialer Präsenz. Andererseits sind aber auch (Re-)Stabilisierungen geschlechterhierarchischer Strukturen zu beobachten (Dück 2014: 67). Zudem hat Wetterer darauf hingewiesen, dass es sich bei den beobachteten vermeintlich progressiven Entwicklungen teils lediglich um eine rhetorische Modernisierung handelt (Wetterer 2005).

Hegemoniale Männlichkeit bleibt einerseits ein Ideal, andererseits werden einige ihrer Bestandteile, die in früheren Zeiten zum positiven männlichen Selbstbild gehörten, in jüngster Zeit problematisiert, etwa nonkonform-lebhaftes Verhalten bei Jungen, übergriffiges Flirtverhalten, Konkurrenz- und Risikofixiertheit sowie possessives Verhalten in Beziehungen (z.B. Eifersucht). Das Framing solcher Verhaltensweisen als störend, deviant oder rückständig wird in antifeministischen Rhetoriken als Beweis für die Diagnose einer Krise verwendet. Teils aggressive Abwehrbewegungen und Resouveränisierungsversuche wie beispielsweise die Pickup-Artist-Community oder die Incel-Bewegung<sup>8</sup> zeugen jedoch darüber hinaus von einer tatsächlichen Identitätsverunsicherung zumindest bei einem Teil der Männer.

Man kann also hinsichtlich der »Krise der Männlichkeit« analytisch in bestimmten Aspekten von realen Phänomenen sprechen, etwa hinsichtlich

---

<sup>8</sup> Die *Pickup-Artists* versuchen, Männern mit rhetorischen und psychologischen Anleitungen wie der neurolinguistischen Programmierung dabei zu unterstützen, Frauen zum Sex zu bewegen. Sie gehen dabei von einem zutiefst misogynen Frauenbild aus. Letzteres gilt auch für die Incel-Bewegung. *Incel* steht für *Involuntary Celibate*; die Mitglieder dieser Community inszenieren sich selbst als Opfer weiblicher Ablehnung. Ihr eigener Hass gegen Frauen entlädt sich nicht nur auf Internetforen, sondern auch in Form von Gewalt (siehe den Amoklauf von Toronto am 24.04.2018. Der Täter Alec M. rechnete sich den *Incels* zu [vgl. Köster 2018]).

der Erosion traditioneller Erwerbsbiografien und des Ernährermodells (vgl. Schnack/Gesterkamp 1998). Die Rede von einer umfassenden Krise der Männlichkeit, die eine Benachteiligung von Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen behauptet, erweist sich jedoch als nicht haltbar und kann somit als antifeministische Rhetorikstrategie identifiziert werden. Ähnliches gilt für eine »Krise der Geschlechterverhältnisse«, beispielsweise des traditionellen Familienkonzepts, als deren reale Anteile krisenhafte Tendenzen in der materiellen (Re-)Produktion angesehen werden können (vgl. Backöfer 2019).

Von einigen Akteur\*innen wird die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse als verunsichernd und als drohender Verlust eigener Privilegien empfunden, wie beispielsweise die Verabschiedung des Lebenspartnerschaftsgesetzes (2001), das BVG-Urteil zum Transsexuellengesetz (2008), verschiedene Rechtsprechungen von BVG (2009, 2013) und EUGH (2011) zur sukzessiven rechtlichen Anpassung der Lebenspartnerschaft an die Ehe sowie die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare (2017). Antifeministischen Akteur\*innen geht es somit auch um die Wahrung identitätsstiftender Geschlechtergrenzen (vgl. Lang 2015: 169). Chmielewski und Hajek definieren eine auch von ihnen konstatierte Krise von Subjektivität und Selbstverhältnissen mit Deborah Gould als affektive Krise: Sie generiert »*affective states*« (Gould 2010: 26), die durch Unsicherheit, eine diffuse Angst und unartikulierte Orientierungslosigkeit charakterisiert sind (Chmielewski/Hajek 2017: 177). Affekte bilden wiederum ein starkes motivierendes Element der Mobilisierung (vgl. Flam 2008).

Als Folge dieser materiellen wie identitätsbezogenen Verunsicherung und Statusangst und der damit einhergehenden Sehnsucht nach Sinnstiftung, Orientierung und Sicherheit ist auch der Widerstand gegen frauenpolitische Themen, Gender Mainstreaming, Gender-Theorien und die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse zu sehen. Roggebands (2018) These, dass die Wahrscheinlichkeit antifeministischer Gegenmobilisierung unter anderem dann steige, wenn feministische Bewegungen moderate Erfolge hätten oder gesellschaftliche Gruppen ihre Interessen oder ihren Status bedroht sähen, bestätigt sich hier.

Eine progressiv-neoliberale<sup>9</sup> wirtschaftspolitische verbunden mit einer progressiven geschlechterpolitischen Ausrichtung staatlicher Politiken könnte zu einem (subjektiven) Ausschluss von Bevölkerungsgruppen beigetragen

---

<sup>9</sup> Wir beziehen uns auf einen Begriff des progressiven Neoliberalismus nach Fraser (2017), der sich von einem regressiven Neoliberalismus abgrenzen lässt (vgl. dazu auch Birs 2018).

haben, die beides ablehnen und sich von Phänomenen wie Komplexitätssteigerung, der Zunahme von Unsicherheit und Ungleichheit bedroht fühlen könnten. Damit verknüpft ist auf der anderen Seite, wie man mit Gramsci (1996: 1578) sagen kann, eine Hegemoniekrise des heteronormativen Dispositivs. Nicht nur werden die Grundpfeiler der differenzbegründeten Geschlechterordnung prekär (Lenz 2013), sondern das heteronormative Modell wird unter anderem auch durch konstruktivistische Ansätze entnaturalisiert und damit legitimationsbedürftig. Eventuell formiert sich, dies stützen auch erste Ergebnisse des REVERSE-Projektes, in Reaktion darauf ein neues Hegemonieprojekt von rechts, das gesellschaftspolitische Liberalisierungen angreift und antifeministische Diskurse dafür nutzt, wie auch Birgit Sauer vermutet (Sauer 2017: 9f.). Nach Sauer wird durch das Framing der Zweigeschlechtlichkeit ermöglicht, Gesellschaften in zwei distinkte und hierarchisch angeordnete Gruppen zu teilen und dieses Wissen zu naturalisieren. Dadurch kann soziale Ungleichheit als notwendig und ›natürlich‹ präsentiert werden; gleichzeitig kann, wie Sauer mit Rückgriff auf Diehl argumentiert, durch das Rekurrieren auf eine biologisch-natürliche heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit die Natürlichkeit und Homogenität des Volkes symbolisiert werden (Sauer 2017: 13, Diehl 2016: 17).

Demzufolge werden die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse und die Transformation der Geschlechterordnung (vgl. Lenz 2013: 216-219) in antifeministischen Kontexten in erster Linie als Krisen *wahrgenommen*. Diese Wahrnehmung korreliert mit einer Krisenrhetorik, die nach Forster (2006) als Strategie der Herrschaftssicherung verstanden werden kann. Die Krisendiagnosen im Feld stellen also Resouveränisierungsversuche dar. Ähnlich wie im Antisemitismus und in Verschwörungstheorien erlaubt Antifeminismus eine Aufspaltung realer krisenhafter Tendenzen und Widersprüche in das ›Gute‹, ›Normale‹ und ›Natürliche‹ entgegen einem ›bösen‹, negativen Gegenprinzip (vgl. Backöfer 2019).

## 7. Antifeminismus als Backlash?

Was wird nun mit der antifeministischen Kritik an den veränderten gesellschaftlichen, ökonomischen und geschlechterpolitischen Bedingungen und Normen angestrebt? Einige antifeministische Akteur\*innen intendieren durchaus eine Verteidigung des Status quo oder eine Retraditionalisierung,

zum Beispiel in Form der Restaurierung einer heteronormativen und teils völkischen Familien- und Bevölkerungspolitik. Simone Rafael formuliert dies als »Festhalten an antimodernen, traditionellen, als angeblich natürlich beschriebenen Lebenshaltungen, die Männern und Frauen klare Geschlechterrollen und Schranken zuweisen« (Rafael 2015: 78). Dieses Beharren dient der Konservierung der herrschenden, Männer privilegierenden Geschlechterordnung (ebd.: 81) und geht mit einem naturalisierten zweigeschlechtlich-polaren Geschlechterkonzept, dem normativen Ideal der heterosexuellen Kleinfamilie einher. Solche Einstellungen sind vor allem in rechten populistischen Milieus vorfindbar (vgl. Sauer 2017: 10). In Bezug auf diese Fälle kann man nicht ausschließlich von einer »anderen Moderne« sprechen, die laut Fritzsche und Lang durch den Antifeminismus angestrebt wird (Lang/Fritzsche 2018), jedenfalls nicht, wenn man die Andersartigkeit dieser Moderne als Abkehr sowohl von traditionellen als auch von liberalisierten Geschlechterverhältnissen versteht.

Lang und Fritzsche schlagen den Begriff der »anderen Moderne« als Alternative zu dem von einigen Wissenschaftler\*innen (Faludi 1991, Möller 1999) verwendeten Terminus des »Backlash« vor. Dieser ist jedoch ebenfalls nicht in Gänze zutreffend; zum einen, da er, wie auch Lang und Fritzsche argumentieren, eine per se fortschrittliche Entwicklung suggeriert, die sich im Hinblick auf emanzipatorische Bestrebungen in einer solch linearen und monokausalen Weise nicht vollzieht (Lang/Fritzsche 2018: 340). Innerhalb dieser Denkfigur werden antifeministische Phänomene als etwas angenommen, das diese vermeintlich lineare Entwicklung behindert und bekämpft. Dass gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere innerhalb von Herrschafts- und Machtverhältnissen, nicht derart vereinfacht betrachtet werden können, zeigt beispielsweise Wetterers Ansatz der »rhetorischen Modernisierung« (Wetterer 2005). Sie zeigt, wie sich gesellschaftliche Haltungen in Bezug auf Geschlechterfragen liberalisieren, während sich die Praxen dieser Liberalisierung nicht anpassen. Nach Wetterer hat »die Modernisierung des Geschlechterverhältnisses gegenwärtig einen Stand erreicht (...), der vor allem durch Brüche, Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet ist« (Wetterer 2005: 75).

Zum anderen deckt der Begriff »Backlash« nicht alle im Feld der antifeministischen Diskurse und Bewegungen vorfindbaren Phänomene ab. So versuchen antifeministische Akteur\*innen Aspekte der neopatriarchalen<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Unter Neopatriarchat verstehen wir mit Ilse Lenz (2013: 212f.) ein modernisiertes Patriarchat: Da in der Moderne immer noch abhängige Beziehungen zwischen den Ge-

und differenzbegründeten Geschlechterordnung gegen die sich abzeichnende flexibilisierte Geschlechterordnung zu verteidigen und gleichzeitig ihre Normen, Werte und Interessen in diese Ordnung zu integrieren. Darunter fallen beispielsweise Phänomene wie ein reformierter Geschlechterdiskurs und transformierte Geschlechterbilder, die im europäischen Rechtspopulismus vorfindbar sind (Mayer/Sori/Sauer 2016: 91) und sich beispielsweise in der Tatsache manifestieren, dass in rechtspopulistischen Parteien Frauen durchaus Führungspositionen bekleiden.

Die Fälle, in denen – freilich mit nationalistisch-rassistischen Motiven – Gleichberechtigung und sexuelle Selbstbestimmung gegen muslimische Einwanderer vermeintlich verteidigt werden, stellen zumindest vordergründig eine Aneignung feministischer Gleichstellungsbestrebungen dar. Fraser (2017) und Dück (2014) zusammenführend, kann davon ausgegangen werden, dass ein selektiver Pluralismus als Strategie des progressiven Neoliberalismus fungiert. Nach Dück toleriert und fördert der selektive Pluralismus bestimmte Produktionsweisen, Lebensweisen und politische Regulierungen und schließt andere hingegen aus beziehungsweise marginalisiert sie. So kommt es beispielsweise zu einer neoliberalen Umformung feministischer Kritik (vgl. Sigusch 2010). ›Emanzipation‹ wird als ›Erfolg‹ von Frauen, Homosexuellen oder Migrant\*innen inszeniert, der sich beispielsweise im Doppelverdienermodell und in Fördermaßnahmen für weibliche Führungskräfte manifestiert (vgl. Grubner in diesem Band), Vielfalt wird in Diversity-Management integriert, alleinerziehende Mütter dagegen benachteiligt.<sup>11</sup>

Die Positionierungen antifeministischer Akteur\*innen zu feministischen Bestrebungen stellen sich als sehr heterogen dar, wie auch in einigen Bei-

---

schlechtern bestehen und immer noch eine, wiewohl durch die Modernisierung begrenzte, hegemoniale gesellschaftliche Stellung und Überzeugungen einer Überlegenheit von Männern zu verzeichnen ist, ist das Patriarchat nicht überwunden, sondern lediglich in seinen Erscheinungsformen modifiziert.

<sup>11</sup> Dadurch laufen die Konzepte Emanzipation, Selbstverwirklichung, Freiheit und Vielfalt Gefahr, ihr kritisches Potenzial zu schwächen beziehungsweise postfeministisch zu ›entkernen‹ (vgl. Gill 2018: 3), indem sie zu Angeboten und Versprechen der neoliberalen Wirtschaft werden (Grubner 2018; vgl. Sigusch 2010). In den letzten 30 Jahren haben sich, wie Nancy Fraser beobachtet, Allianzen zwischen Kräften der Marktliberalisierung und den Protagonist\*innen neuer sozialer Bewegungen gebildet, die ihre Kritik an Ungleichheit, Ausbeutung und Hierarchie zugunsten einer Politik der Anerkennung, Antidiskriminierung, Identitätspolitik und Integration aufgaben (Fraser 2017: 72; vgl. auch Duggan 2002). Der Gewinn an Handlungsfreiheit und Pluralisierung durch die neosexuelle Revolution ist somit auch das Ergebnis einer ökonomischen ›Innovation und Deregulierung‹.

trägen dieses Sammelbandes deutlich wird. Während einige unter ihnen feministische Ansätze strategisch in Dienst nehmen, versuchen andere, patriarchale Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Lang/Fritzsche 2018: 336). Insofern kann die Vielschichtigkeit der mit antifeministischen Diskursen verbundenen Phänomene vielleicht am ehesten mit der Metapher der Janusköpfigkeit beschrieben werden.

## 8. Überblick über die Beiträge

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Sammelband aus unterschiedlichen Perspektiven mit den Phänomenen des Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Dieser Sammelband speist sich überwiegend aus den Vorträgen der gleichnamigen Ringvorlesung des *Zentrums für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung* der Philipps-Universität Marburg im Sommersemester 2017. Einige Themen wurden ergänzt. Soweit Vortragende keine Möglichkeit sahen, einen Beitrag zu diesem Band zu leisten, haben wir andere Autor\*innen eingeladen.

Im ersten Abschnitt des Buches werden wichtige antifeministische Phänomene exemplarisch eingeordnet.

In ihrem Beitrag *Antifeminismus und Rassismus. Denkhorizonte zum Verständnis einer beunruhigenden Liaison* diskutiert Barbara Grubner drei Perspektiven auf die Verzahnung beider Phänomene: einen intersektionalen Zugriff aus Sicht der *Cultural Studies*, eine politökonomische Perspektive im Kontext von Neoliberalismus-Kritik und einen psychoanalytisch inspirierten Zugang über den Zusammenhang von Ethnisierung und Sexualisierung. Grubner reflektiert das scheinbare Verblässen der Paradoxien und Widersprüche, die dieser »beunruhigenden Liaison« innewohnen, wie auch den besorgniserregenden Konsens, auf den sie bis in die gesellschaftliche Mitte stößt. Der Beitrag fordert dazu auf, feministische Theoriearbeit zu intensivieren und die strukturellen Ursachen von Geschlechterhierarchie und Rassismus neu zu sichten.

Seit seiner Wahl zum 45. Präsidenten der USA am 9. November 2017 hat Donald Trump maßgeblich zu einer Atmosphäre von Sexismus, Rassismus und Respektlosigkeit beigetragen. Er nimmt für sich in Anspruch, für »das Volk« zu sprechen und repräsentiert einen radikalen Anti-Elitismus und Anti-Intellektualismus. Carmen Birkle zeichnet in ihrem Beitrag *Angry*

*White Men and Nasty Women in Post-2016-Election America* nach, warum weiße Frauen Trump als antifeministischen Populisten trotz seines sexistischen Verhaltens genauso unterstützen wie die sprichwörtlichen »Angry White Men« (Michael Kimmel), die die Vormachtstellung weißer Männlichkeit wiederherzustellen suchen. Weiterhin diskutiert sie den ambivalenten Aufschwung feministischer Bewegungen, der in den antisexistischen Protesten wie dem *women's march* in der Folge sichtbar wurde.

Einen historischen Blick auf antifeministische Diskurse wirft Susanne Maurer, indem sie unter dem Titel *Die Antifeministen (1902). Hedwig Dohms frühe Analyse eines politischen Phänomens* die gleichnamige Publizistin, Schriftstellerin, Frauenrechtlerin und konsequente Kriegsgegnerin vorstellt. Analytisch, scharfzüngig und ironisch sezierte Dohm das Denken und Handeln von Wissenschaftlern, Philosophen und Politikern und wurde zur Vordenkerin der Frauenbewegungen ihrer Zeit. Maurer schärft das Verständnis für die Aktualität von Dohms Werk durch die analytische Perspektive der Historikerin Ute Planert, die den Antifeminismus im Kaiserreich nachgezeichnet hat und damit die Reflexion von Kontinuitäten und Brüchen aus heutiger Perspektive ermöglicht.

Im zweiten Abschnitt des Buches werden antifeministische Argumentationen in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern und die damit einhergehenden Vereinnahmungstendenzen untersucht.

Marion Näser-Lathers Aufsatz »*Wider den Genderismus!*« *Kritik und Polemiken gegen die Gender Studies in akademischen Kontexten* beleuchtet die Argumentationen ›gender‹-kritischer Wissenschaftler\*innen, die Vorwürfe eines solipsistischen Konstruktivismus, unwissenschaftlichen Vorgehens und einer politischen Motivation gegen die Gender Studies ins Feld führen und ›Gender‹ als Gefahr für Männer, Frauen und Kinder wie auch die Wissenschaft dämonisieren. Näser-Lather stellt heraus, dass die eigenen Texte dieser Wissenschaftler\*innen selbst durch mangelnde wissenschaftliche Redlichkeit und einen diffamierenden Impetus geprägt sind. Sie wirken jedoch kaum in die *scientific community* hinein, wohl aber in rechtskonservative und fundamentalreligiöse Kreise. Dort dienen sie als Letztbegründung für Widerstand gegen Emanzipationsbestrebungen und die Liberalisierung der Geschlechterverhältnisse.

Im zweiten Beitrag dieses Abschnittes untersuchen Helga Krüger-Kirm, Dieter Lather, Marion Näser-Lather und Nina Schumacher die Kritik des Evolutionsbiologen Ulrich Kutschera an Gender Studies und Gender Mainstreaming auf der Basis seines Buches *Das Gender-Paradoxon* (2018). Die

Autor\*innen arbeiten Kutscheras Argumentationsmuster heraus und widerlegen sachlich die zentralen Kritikpunkte des Biologen. Eine Analyse seiner Vorgehensweisen und Diskursstrategien zeigt, dass Kutschera wesentliche Standards wissenschaftlichen Arbeitens verletzt und eine stark (ab-)wertende Sprache verwendet. Entgegen seinem selbstformulierten Anspruch eröffnet das Buch keinen interdisziplinären Dialog, sondern dient der Manipulation der Öffentlichkeit im Kontext antifeministischer Diskurse.

In ihrem Aufsatz *De-Sexing Biology. Zur Vergeschlechtlichung biologisch-körperlicher Strukturen* hinterfragt Smilla Ebeling die ›natürliche Gegebenheit‹ der Geschlechter, die häufig unter Bezugnahme auf die Biologie für die Begründung und Festschreibung von sozialen Ungleichheiten bemüht wird. Ebeling zeigt, dass weder vermeintlich natürliche physiologische Gegebenheiten noch die vor- und frühgeschichtliche Hominidenentwicklung oder die Geschlechter in der Tierwelt aus einer ›gegebenen‹ Natur abzulesen sind. Vielmehr beruht das Wissen über Geschlecht in der Biologie auf Interpretationen. Dabei spielen biologisch-körperliche Strukturen und Prozesse mit geprägten Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität im Rahmen von etablierten und historisch wandelbaren Geschlechterordnungen zusammen.

*Hat Religion ein Geschlecht?* fragt im letzten Aufsatz des Abschnittes Regina Ammicht Quinn. Ausgangspunkt ihrer kritischen Erörterung ist die heteronormative und geschlechterhierarchische Lesart christlicher Überlieferungen, wie sie oft für antifeministische Argumentationen herangezogen wird. Ihre Analyse der christlichen Frömmigkeitsgeschichte präsentiert eine andere, dieser Lesart entgegenstehende, reiche Bilderwelt: Bilder von Frauen mit uneindeutigen Rollen, Geschlechtern, Körpern und Aufgaben; Bilder vom Herz Jesu, die den gekreuzigten auch als stillenden und gebärenden Jesus zeigen. Solche Uneindeutigkeiten werden mit Reinheitsdiskursen eingeeht, um die Vermischung von Geschlechterrollen, Körpern und sexuellen Praktiken als unrein zu erklären. Nimmt man diesen Diskursen die Macht, dann lautet eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem Geschlecht des Christentums: Es gibt nicht nur eines oder zwei, sondern viele.

Im dritten und abschließenden Teil des Bandes werden Akteur\*innen und Bewegungen des Antifeminismus untersucht.

In digitalen Öffentlichkeiten finden sich vermehrt eine stark polarisierende Debattenkultur, Falschmeldungen und Hasskommentare. In ihrem Beitrag *Haters gonna Hate. Antifeministische Artikulationen in digitalen Öffentlichkeiten* analysieren Ricarda Drüeke und Corinna Peil deren Mus-

ter, Argumentationsstränge und Verlaufsformen. Dazu werden zwei Diskurse untersucht: die Auseinandersetzung zwischen der Journalistin Corinna Milborn und dem Extremsportler Felix Baumgartner über eine sexistische Werbeanzeige und die Debatte um das ›Neujahrsbaby‹ in Österreich, in der sich an der kopftuchtragenden Mutter miteinander verflochtene rassistische und ethnosexistische Diskurse entzünden. Das auslösende Ereignis scheint relativ beliebig, sodass sich die der Debatte zugrundeliegenden Ressentiments und politischen Differenzen offenbaren.

Am Beispiel der Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung zeigt Anna Lena Oldemeier *Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis*. Sie erläutert die Verschränkungen der Angriffe auf Sexualpädagogik mit thematischen Verschiebungen antifeministischer Politiken und rekonstruiert Argumentationsmuster und -strategien der Gegner\*innen. Dabei lassen die Diskursverläufe rund um Sexualpädagogik und vielfaltsorientierte Pädagogik eine Gemengelage aus medialen Verkürzungen und gezielten Faktenverzerrungen erkennen, die in der Öffentlichkeit mit einem Konglomerat von Fehlannahmen einhergehen. Oldemeier schließt mit dem Plädoyer, sich aus fachlicher Perspektive kritisch mit jenen Aspekten pädagogischer Professionalität auseinanderzusetzen, die eine antifeministische Politisierung der eigenen Arbeit begünstigen.

In einem historisch-politischen Essay unter dem Titel *Der Antifeminismus der selbst ernannten ›Lebensschützer‹* zeichnet Gisela Notz die historische Kontinuität antifeministischer Angriffe und von Repressalien gegen das reproduktive Selbstbestimmungsrecht von Frauen unter dem Signum des ›Lebensschutzes‹ nach. Auch nach Einführung des Frauenwahlrechts 1919 fanden sich keine parlamentarischen Mehrheiten für die grundlegende Reform oder gar Abschaffung der §§ 218-220 Strafgesetzbuch. Daran hat sich bis zu den *Märschen für das Leben* und der aktuellen Auseinandersetzung um das sogenannte Werbeverbot für Schwangerschaftsabbrüche nach § 219a Strafgesetzbuch nichts geändert. Notz problematisiert die Unterstützung christlicher Parteien für die selbst ernannten ›Lebensschützer‹ und plädiert für widerständige Bündnisse von Aktivist\*innen und Wissenschaft.

Unter dem Titel *›Fight morality, feminism and all opportunist and utilitarian cowardice‹* stellt Christopher Fritzsche das antifeministische Denken der amerikanischen Neoreaktionäre vor, einer weitgehend unbekanntem Gruppierung aus dem Spektrum der amerikanischen Alt-Right-Bewegung.

Sie verbinden Rassismus, Sexismus, Eugenik und futuristische Impulse auf höchst ungewöhnliche Weise, scheinbar gerechtfertigt durch Bezüge sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Zukunft. Dabei werden Marktliberalismus und Antifeminismus zu inhumanen neoreaktionären Visionen verschmolzen. Aus der Perspektive der Autoritarismusforschung argumentiert Fritzsche, dass dem Antifeminismus in diesem Kontext eine Orientierungsfunktion zukommt. Als Vorurteil trägt er zur vereinfachten Ordnung einer komplexen Welt bei und durchzieht die unterschiedlichen diskriminierenden Positionen.

### Danksagungen

Wir bedanken uns bei den Autor\*innen für die intensive, konstruktive Zusammenarbeit. Laura Stumpp, die zuverlässig und stressresistent die Fäden in der Hand hielt, Victoria Böth und Maria Krysen danken wir für die Unterstützung in Redaktion und Textbearbeitung. Dem *Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung* der Philipps-Universität Marburg sei dafür gedankt, diesen Band möglich gemacht zu haben.

### Literatur

- Achtelik, Kirsten. 2018. Für Föten und Werte. Die »Lebensschutz«-Bewegung in Deutschland. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.). *Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*. Hamburg. S. 117-138.
- Alles Schall und Rauch. 2006. Der Ursprung des Feminismus. <http://alles-schallundrauch.blogspot.com/2006/12/der-ursprung-des-feminismus.html> (Abruf: 05.02. 2019).
- Amendt, Gerhard. 2007. Kinderliebe, Elternliebe. *Die Welt* (26.10.2007). [https://www.welt.de/welt\\_print/article1299440/Kinderliebe-Elternliebe.html](https://www.welt.de/welt_print/article1299440/Kinderliebe-Elternliebe.html) (Abruf: 04.02.2019).
- Backöfer, Ferdinand. 2018. Theoretische Zugänge zu Krisenbegriffen in der Geschlechterforschung (unveröffentlichtes Paper).
- Backöfer, Ferdinand. 2019. Alles Krise?! Krise(n) zwischen Feld- und Analysebegriff (unveröffentlichtes Paper).
- Beck, Dorothee. 2019. »Genderismus« in der medialen Debatte. Themenkonjunkturen 2006 bis 2016 (unveröffentlichter Projektbericht; i.V.).
- Birsl, Ursula. 2018. »Not only the Populists«: Anti-Feminism as CounterMovement to Democracy. Vortrag beim Workshop »Right-Wing Populism and Gender«. Zentrum für interdisziplinäre Forschung. Bielefeld 22.11.2018 (unveröffentlichtes Manuskript).

- Casale, Rita/Forster, Edgar. 2006. Einleitung: Der neue Mann oder die Wiederkehr der Natur im Sozialen. In: *Feministische Studien* 2. S. 185-192.
- Chafetz, Janet Saltzman/Dworkin, Anthony Gary. 1987. In the Face of Threat: Organized Antifeminism in Comparative Perspective. In: *Gender and Society* 1 (1), S. 33-60.
- Chmielewski, Katja/Hajek, Katharina. 2017. Mit Gefühl von Rechts zur Verteidigung der ›Lufthoheit über Kinderbetten‹. In: Bargetz, Brigitte/Kreisky, Eva/Ludwig, Gundula (Hg.). *Dauerkämpfe. Feministische Zeitdiagnosen und Strategien*. Frankfurt am Main/New York. S. 175-184.
- Demirović, Alex/Maihofer, Andrea. 2013. Vielfachkrise und die Krise der Geschlechterverhältnisse. In: Heilmann, Andreas/Nickel, Hildegard Maria (Hg.). *Krise, Kritik, Allianzen. Arbeits- und geschlechtersoziologische Perspektiven*. Weinheim/Basel. S.30-48.
- Diehl, Paula. 2016. Demokratische Repräsentation und ihre Krise. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: Repräsentation in der Krise?* 66. Jg. 40-42/2016. S. 12-17.
- Dietze, Gabriele. 2016. Das ›Ereignis Köln‹. In: *Femina Politica*. 25 (1), S. 93-102.
- Dietze, Gabriele. 2017. Anti-Genderismus intersektional lesen. In: Dietze, Gabriele. *Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender*. Frankfurt am Main. S. 205-208.
- Dohm, Hedwig. 1902. *Die Antifeministen. Ein Buch der Verteidigung*. Berlin.
- Dück, Julia. 2014. Krise und Geschlecht. Überlegungen zu einem feministisch-materialistischen Krisenverständnis. In: *PROKLA. Zeitschrift Für Kritische Sozialwissenschaft*. 174. 44 (1). S. 53 -70.
- Duggan, Lisa. 2002. The New Heteronormativity. The Sexual Politics of Neoliberalism. In: Castronovo, Russ/Nelson, Dana D. (Hg.). *Materializing Democracy. Toward a Revitalized Cultural Politics*. S. 175-194.
- Faludi, Susan. 1991. *Backlash: The Undeclared War against American Women*. New York.
- Farris, Sara. 2011. Die politische Ökonomie des Femonationalismus. In: *Feministische Studien*. 29 (2). S. 321-334.
- Fedders, Jonas. 2018. »Die Rockefellers und Rothschilds haben den Feminismus erfunden.« Einige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.). *Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*. Hamburg. S. 213-232.
- Flam, Helena. 2008. Emotions' map: a research agenda. In: Flam, Helena/King, Debra (Hg.). *Emotions and social movements*. London/New York. S. 19-40.
- Forster, Edgar. 2006. Männliche Resouveränisierungen. In: *Feministische Studien*. 24 (2). S. 193-207.
- Fraser, Nancy. 2017. Für eine neue Linke. Das Ende des progressiven Neoliberalismus. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 2/2017. S.71-76.
- Frey, Regina/Gärtner, Marc/Köhnen, Manfred/Scheele, Sebastian. 2013. *Gender, Wissenschaftlichkeit und Ideologie. Argumente im Streit um Geschlechterverhältnisse*. Berlin.
- Gäbelein, Tanja. 2016. Noch Konservativ oder schon rechtsradikal? Der neurechte Antifeminismus der AfD. In: *Standpunkte* 22/2016. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Standpunkte/Standpunkte\\_22-2016.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Standpunkte/Standpunkte_22-2016.pdf) (Abruf: 05.02.2019).
- Ganz, Kathrin/Meßmer, Anna-Katharina. 2015. Anti-Genderismus im Internet. Digitale Öffentlichkeiten als Labor eines neuen Kulturkampfes. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hg.). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld. S. 59-78.
- Gill, Rosalind. 2018. Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus,

- Neoliberalismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: (Anti-)Feminismus*. 68. Jg. 17/2018. S. 12-19.
- Gould, Deborah. 2010. On Affect and Protest. In: Staiger, Janet/Cvetkovich, Ann/Reynolds, Ann (Hg.). *Political Emotions. New Agendas in Communication*. London/New York. S. 18-44.
- Gramsci, Antonio. 1996. *Gefängnishefte*. Band 7. Hamburg.
- Grubner, Barbara. 2018. Was ist Feminismus? Wissenswertes über einen unruhestiftenden Begriff. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*. 165. S. 7-31.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Iuzcu, Pinar/Winkel, Heidemarie. 2018. Introduction: Feminisms in times of anti-genderism, racism and austerity. In: *Women's Studies International Forum*. 68. S. 139-141.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene. 2015. Eine Frage an und für unsere Zeit. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld. S. 15-39
- Kämpf, Katrin M. 2015. Eine ›Büchse der Pandora‹? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiequeren Krisen-Diskursen. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld. S. 109-128.
- Kemper, Andreas. 2012. *Die Maskulisten. Organisierter Antifeminismus im deutschsprachigen Raum*. Münster.
- Kemper, Andreas. 2014. Keimzelle der Nation. Familien- und geschlechterpolitische Positionen der AfD. Berlin. [http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/input\\_keimzelle\\_der\\_nation\\_afd\\_andreas\\_kemper\\_endf\\_0.pdf](http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/input_keimzelle_der_nation_afd_andreas_kemper_endf_0.pdf) (Abruf: 05.02.2019).
- Kemper, Andreas. 2016. *Foundation of the Nation: How Political Parties and Movements Are Radicalizing Others in Favour of Conservative Family Values and against Tolerance, Diversity and Progressive Gender Politics in Europe*. Berlin. <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12503.pdf> (Abruf: 05.02.2018).
- Keskinen, Suvi. 2018. The ›crisis‹ of white hegemony, neonationalist femininities and anti-racist feminism. In: *Women's Studies International Forum*. 68. S. 157-163.
- Kimmel, Michael. 2013. *Angry White Men. American Masculinity at the End of an Era*. New York.
- Köster, Elsa. 2018. Die Gewalt der Beta-Männer. *Der Freitag* (25.04.2018). <https://www.freitag.de/autoren/elsa-koester/die-gewalt-der-beta-maenner> (Abruf: 04.02.2019).
- Kováts, Eszter/Pöim, Maari (Hg.). 2015. Gender as symbolic glue. The position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe. Budapest. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/11382.pdf> (Abruf: 05.02.2019).
- Kurz-Scherf, Ingrid. 2002. Geschlechterdemokratie und Feminismus. Zur Notwendigkeit einer herrschaftskritischen Reformulierung eines Leitbegriffs. In: *Femina Politica* 11 (2). S. 42-51.
- Lang, Juliane. 2015. Familie und Vaterland in der Krise. Der extrem rechte Diskurs um Gender. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld. S. 167-182.
- Lang, Juliane/Fritzsche, Christopher. 2018. Backlash, neoreaktionäre Politiken oder Antifeminismus? Forschende Perspektiven auf aktuelle Debatten um Geschlecht. In: *Feministische Studien*. 2/2018. S. 335-346.

- Lang, Juliane/Peters, Ulrich. 2015. Antifeministische Geschlechter- und Familienpolitiken von Rechts. Hamburg. S. 4-8. <https://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D281485360.pdf> (Abruf: 05.02.2019).
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich. 2018. Antifeminismus in Deutschland. Einführung und Einordnung des Phänomens. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.). Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg. S. 13-36.
- Lattas, Peter. 2006. Neue Spielwiese für Feministinnen. Junge Freiheit (07.07.2006). <http://www.jf-archiv.de/archiv06/200628070733.htm> (Abruf: 05.02.2019).
- Lenz, Ilse. 2013. Geschlechterkonflikte um die Geschlechterordnung im Übergang. Zum neuen Antifeminismus. In: Appelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hg.). Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster. S. 204-226.
- Lenz, Ilse. 2018. Von der Sorgearbeit bis #metoo: Aktuelle feministische Themen und Debatten in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: (Anti-)Feminismus. 68. Jg, 17/2018. S. 20-27.
- Maihofer, Andrea/Schutzbach, Franziska. 2015. Vom Antifeminismus zum ›Anti-Genderismus‹. Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld. S. 201-217.
- Mayer, Stefanie/Ajanovic, Edma/Sauer, Birgit. 2018. Kampfbegriff ›Gender-Ideologie‹. Zur Anatomie eines diskursiven Knotens. Das Beispiel Österreich. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.). Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg. S. 37-62.
- Mayer, Stefanie/Sauer, Birgit. 2017. »Gender Ideology« in Austria. Coalitions around an Empty Signifier. In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.). Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. London/New York. S. 19-30
- Mayer, Stefanie/Sori, Iztok/Sauer, Birgit. 2016. Gendering ›the people‹: heteronormativity and ›ethno-masochism‹ in populist imaginery. In: Ranieri, Maria (Hg.). Populism, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies. London/New York. S. 84-104.
- Merkel, Wolfgang. 2015. Die Herausforderungen der Demokratie. In: Merkel, Wolfgang (Hg.). Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie. Wiesbaden. S. 7-44.
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka. 2011. Krise oder Strukturwandel hegemonialer Männlichkeit? In: Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (Hg.). In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert. Münster. S. 56-79.
- Möller, Simon. 1999. Sexual Correctness. Die Modernisierung antifeministischer Debatten in den Medien. Wiesbaden.
- Mudde, Cas. 2007. Populist Radical Right Parties in Europe. Cambridge.
- Notz, Gisela. 2015. Kritik des Familismus. Theorie und soziale Realität eines ideologischen Gemäldes. Stuttgart.
- Paternotte, David/Kuhar, Roman. 2017. »Gender-Ideology« in Movement: Introduction. In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.). Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. London/New York. S. 1-22.
- Pető, Andrea/Kováts, Eszter. 2017. Anti-gender Discourse in Hungary: A Discourse without a Movement? In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.). Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. London/New York. S. 117-131.

- Pfister, René. 2006. Regierung: Der neue Mensch. Der Spiegel (30.12.2006). <http://www.spiegel.de/spiegel/a-457053.html> (Abruf: 04.02.2019).
- Planert, Ute. 1998. Antifeminismus im Kaiserreich. Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität. Göttingen.
- Priester, Karin. 2012. Wesensmerkmale des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Populismus. 62. Jg. 5-6/2012. S. 3-9.
- Rafael, Simone. 2015. Die Mitte und der ›Genderwahn‹. In: Küpper, Beate/Zick, Andreas (Hg.). Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland. Bonn. S. 78-94.
- Roggeband, Conny. 2018. The Good, the Bad and the Ugly: Making Sense of Opposition to Feminisms for a Social-Movement Perspective. In: Verloo, Mieke (Hg.). Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe. London. S. 19-37.
- Rosenbrock, Hinrich. 2012. Die antifeministische Männerrechtsbewegung. Denkweisen, Netzwerke und Online-Mobilisierung. Berlin. [https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/antifeministische\\_maennerrechtsbewegung.pdf](https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/antifeministische_maennerrechtsbewegung.pdf) (Abruf: 05.02.2019).
- Sager, Maja/Mulinari, Diana. 2018. Safety for whom? Exploring femonationalism and care-racism in Sweden. Women's Studies International Forum. 68. S. 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.12.002> (Abruf: 05.02.2019).
- Sauer, Birgit. 2017. Gesellschaftstheoretische Überlegungen zum europäischen Rechtspopulismus. Zum Erklärungspotenzial der Kategorie Geschlecht. In: Politische Vierteljahresschrift. 58 (1). S. 3-22.
- Scheele, Sebastian. 2016. Von Antifeminismus zu ›Anti-Genderismus‹? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. Keynote auf der Tagung »Gegner\*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus«. Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin. 31.05.2016. [http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele\\_diskursive\\_verschiebung\\_antifeminismus.pdf](http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf) (Abruf: 05.02.2019).
- Schmidt, Manfred G. 2010. Wörterbuch der Politik. 3. Auflage. Stuttgart.
- Schmincke, Imke. 2015. Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld S. 93-108.
- Schnack, Dieter/Gestekamp, Thomas. 1998. Hauptsache Arbeit? Männer zwischen Beruf und Familie. Reinbek bei Hamburg.
- Sigusch, Volkmar. 2010. Von der sexuellen zur neosexuellen Revolution. In: Amendt, Günter/Schmidt, Gunther/Sigusch, Volkmar. Sex tells. Sexualforschung als Gesellschaftskritik. S. 88-104.
- Thiessen, Barbara. 2015. Gender Trouble evangelisch. Analyse und Standortbestimmung. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld S. 149-166.
- Tuider, Elisabeth. 2016. Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ›unschuldigen, reinen Kind‹ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 176-193.
- Villa, Paula-Irene. 2017. »Anti-Genderismus«: German Angst? In: Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg.). Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality. London/New York. S. 99-116.
- Voß, Heinz-Jürgen. 2010. Making sex revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld.

- Wetterer, Angelika. 2005. Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien. 11 (16). S. 75-96.
- Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Teschlade, Julia. 2015. Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld. S. 41-58.
- Wodak, Ruth. 2015. The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean. London.
- Zastrow, Volker. 2006. Gender Mainstreaming. Politische Geschlechtsumwandlung. Frankfurter Allgemeine Zeitung (20.06.2006). <https://www.faz.net/aktuell/politik/gender-mainstreaming-politische-geschlechtsumwandlung-1327841.html> (Abruf: 05.02.2019).

## **Volltext Schrift 2: Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis**

### **Bibliographische Daten:**

Oldemeier, Anna Lena (2019): Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag, S. 213-234.

### **Begutachtung:**

Kollegiales Peer-Review durch die Co-Herausgeberinnen Dr. Marion Näser-Lather (Universität Innsbruck) und Dr. Dorothee Beck (Philipps-Universität Marburg)

Anna Lena Oldemeier

Die Novellierung des hessischen  
Lehrplans für Sexualerziehung.  
Antifeministische Agitationen, diskursive  
Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis

Diskursive Gemengelagen –  
pädagogische Tätigkeitsfelder als Zielscheibe

Bereits seit mehreren Jahren stößt das Vorhaben, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in bundesdeutschen Lehrplänen zu verankern, immer wieder auf Widerstand. Beginn der öffentlichen Debatte war Ende 2013 der baden-württembergische Bildungsplan, in dessen sogenannten Leitperspektiven die Akzeptanz unterschiedlicher sexueller und geschlechtlicher Orientierungen als Bildungsziel festgelegt werden sollte.<sup>1</sup> Dies führte zu einer Welle der Empörung, Widerstand in Form einer recht erfolgreichen Gegenpetition mit dem Titel »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens« und einer Vielzahl von Demonstrationen, die zu Beginn vom Bündnis *Besorgte Eltern* veranstaltet wurden, später von der *Demo für alle* (Teidelbaum 2015: 6f.). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vor allem die bundesweite mediale Aufmerksamkeit, die die Debatten um den Bildungsplan erfuhren.

---

<sup>1</sup> Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es sich bei der Bildungsplanänderung in Baden-Württemberg nicht um sexualpädagogische Inhalte handelt, auch wenn das in der medialen Berichterstattung und der antifeministischen Agitation teilweise unterging, sondern um die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt innerhalb sogenannter Leitprinzipien, also die Wertevermittlung im schulischen Alltag und fächerübergreifenden Bildungsaufgaben. Ausführliche Informationen dazu, in welcher Form in welchen Bundesländern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Lehrplänen verankert ist, finden sich in der Dokumentation *Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer*, die 2016 vom Deutschen Bundestag veröffentlicht wurde (Deutscher Bundestag 2016).

Eine weitere Facette des Diskurses<sup>2</sup> um die pädagogische Befassung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hat das sexualpädagogische Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit* zum Gegenstand. Die Kasseler Professorin Elisabeth Tuiider geriet 2014 ins Visier der Gegner\_innen<sup>3</sup> einer an Vielfalt orientierten Pädagogik. Das unter anderem von ihr herausgegebene Fachbuch, veröffentlicht 2008, erlangte 2014 öffentliche Aufmerksamkeit, nachdem Medien und Rechtspopulist\_innen sie ins Visier nahmen. Neben sachlich verzerrten Presseartikeln führte dies auch zu einer Reihe öffentlicher Anfeindungen und Drohungen gegen die Sozialwissenschaftlerin (vgl. Jellonek 2016: 8).

Antifeministische Akteur\_innen positionieren sich in den letzten Jahren immer wieder gegen ›Frühsexualisierung‹ und ›Umerziehungsprogramme der Gender-Ideologie‹, wenn sich pädagogische Praxis auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bezieht. Diese Angriffe fügen sich damit in eine »diskursive Gemengelage von Sexismus, Rassismus und Nationalismus« (Tuiider 2016: 178) ein, in der pädagogische Konzepte antifeministisch politisiert und in diesem Duktus öffentlich verhandelt werden. Die öffentliche Verhandlung findet dabei meist unter dem Label ›Sexualpädagogik‹ statt, auch wenn ein Teil der thematisierten Felder aus fachwissenschaftlicher Perspektive gar nicht der Sexualpädagogik zuzuordnen ist (vgl. Debus/Laumann 2018: 278).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Ich folge an dieser Stelle einem erziehungswissenschaftlichen Diskursverständnis, das von einer Verbindung diskursiver Formationen und diskursiver Praktiken ausgeht (vgl. Fegter et al. 2015: 12-15).

<sup>3</sup> Um auch Menschen zu benennen, die sich nicht in eine binäre Geschlechterordnung einordnen können oder wollen, wird in diesem Artikel der Gender\_Gap verwendet.

<sup>4</sup> Sexualpädagogik befasst sich explizit mit Sexualität. So definiert Sielert (2005) Sexualerziehung (als einen Bestandteil von Sexualpädagogik) wie folgt: »*Sexualerziehung* [Herv. i. O.] als Praxis meint die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnesaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.« (ebd.: 15) Die antifeministischen Angriffe auf Antidiskriminierungspädagogik folgen ähnlichen, wenn nicht sogar gleichen diskursiven Mustern. Diese hat mit Sexualität im engeren Sinne jedoch nichts zu tun, es geht eben *nicht* um sexuelle Praktiken, wie Laumann und Debus (2018: 279) betonen. Stattdessen fokussiert Antidiskriminierungspädagogik die Sensibilisierung für gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und den Abbau von Diskriminierung. So stellt Timmermanns (2014) am Beispiel von LSBTI\*-Aufklärungsprojekten dar, dass diese unter anderem die Reflexion von Klischees und Vorurteilen, den Abbau von Gewalt gegen LSBTI\* und die Förderung von

Tuider (2016) stellt die Diskreditierungsweisen von Sexualpädagogik in einen Zusammenhang mit anderen antifeministischen Diskreditierungsversuchen, wie sie sich beispielsweise gegen die Gender Studies richten (vgl. ebd.: 178, siehe auch Näser-Lather in diesem Band). Das verdeutlicht, dass antifeministische Angriffe auf Sexualpädagogik und Pädagogik, die sich mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt befasst, nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern im Zusammenhang mit anderen antifeministischen Interventionsversuchen stehen, innerhalb derer unterschiedliche als geschlechterpolitische Liberalisierungsmaßnahmen verstandene Aktivitäten als Zielscheibe erhalten müssen. Durch diese Interventionen wird versucht, die Deutungsmacht über die Geschlechterverhältnisse zu gewinnen (vgl. Lang 2015). Wenngleich diese Interventionen zu Beginn der 2000er Jahre noch von der radikalen Rechten ausgingen, sind antifeministische Rhetoriken und Argumentationsmuster mittlerweile auch in bürgerlichen Milieus angekommen (vgl. ebd.).

Das weist bereits darauf hin, dass es sich um Platzhalter-Debatten handelt, denen grundsätzliche Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders und das Ringen um die heteronormative Geschlechterordnung zugrunde liegen (vgl. Krolzik-Matthei/Voß 2016: 111, Schmincke 2015: 100). Zugleich verweist diese Analyse des Diskurses aber auch auf implizit mitverhandelte Fragestellungen, die die Grundlagen pädagogischen Arbeitens betreffen: beispielsweise nach der Legitimität pädagogischer Konzepte oder der Sensibilität eines ausgewogenen Verhältnisses von Nähe und Distanz (vgl. Kappeler et. al. 2018: 4f.).

Mein Beitrag befasst sich mit dem Diskurs um den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung, der 2016 in Kraft trat. Ich zeige zunächst auf, inwiefern antifeministische Angriffe auf Sexualpädagogik mit thematischen Verschiebungen antifeministischer Politiken zusammenhängen und welcher Argumentationsmuster und -strategien sich die Gegner\_innen bedienen. Anschließend werden der Ablauf der Proteste gegen den neuen Lehrplan und damit verbundene diskursive Muster dargestellt. Zudem stelle ich dis-

---

geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zum Ziel haben können (ebd.: 293). Laumann und Debus erläutern unterschiedliche Gründe für die aus pädagogisch-professioneller Perspektive falsche Gleichsetzung beider Praxisfelder: »Eine Beschäftigung mit Homo- und Bisexualität sowie anderen nicht-heteronormativen Lebensweisen wird häufig mit einer Beschäftigung mit sexuellen Handlungen assoziiert. Dies mag daran liegen, dass der Wortteil »-sexualität« in den Begriffen enthalten ist. Es hat aber sicherlich auch mit Ideologien zu tun, die gleichgeschlechtliche, bisexuelle und andere queere Lebensformen auf Begehren und sexuelle Handlungen reduzieren.« (Debus/Laumann 2018: 278f.)

kursive Verknüpfungen dar, die antifeministische Argumentationen anschlussfähig machen. Abschließend widme ich mich zuerst sexualpädagogischen Konzepten im Allgemeinen, um daran anschließend die konkreten Änderungen am novellierten Sexualerziehungs-Lehrplan aufzuzeigen.

### Thematische Verschiebungen – familienzentrierter Antifeminismus

Für die Gegner\_innen haben sich verschiedene Begrifflichkeiten etabliert, sowohl in Selbstbezeichnungen als auch in analytischen Diskursen über sie. Diese Begriffe unterscheiden sich voneinander: Wie klar und zutreffend sind sie? Und welche Inhalte transportieren sie – gewollt oder ungewollt? Um darauf näher einzugehen, beziehe ich mich auf Sebastian Scheele (2016).

In aktuellen Diskursen zu Geschlechterfragen wird der Begriff ›Gender‹ immer wieder aufgegriffen und von Gegner\_innen sinnentfremdet verwendet. Während er in der Geschlechterforschung einen »in feministischer Tradition stehenden analytischen Begriff« (Scheele 2016: 2) darstellt, dient er aus antifeministischer Perspektive als Kampfbegriff, der ein Bedrohungsszenario abbilden soll. Er wird nicht mehr als Analysebegriff verstanden, stattdessen werden vor allem geschlechterpolitische Interventionen darunter subsumiert, zum Beispiel Frauenbeauftragte, Gender Mainstreaming, geschlechtersensible Sprache, aber auch die Geschlechterforschung. Scheele führt deshalb an, dass es umso wichtiger sei, »sich Gender als sinnvollen analytischen Begriff nicht entwenden zu lassen« (ebd.: 3).

In engem Zusammenhang damit steht der Begriff ›Genderismus‹. Zwar ist es ein auch aus der Wissenschaft stammender analytischer Begriff (vgl. ebd.). Er wird von Antifeminist\_innen aber vor allem als Steigerung des Gender-Begriffs benutzt, synonym zu ›Gender-Ideologie‹, ›Gender-Wahn‹, ›Gender-Gaga‹ und ähnlichen Kampfbegriffen. Das Suffix ›-ismus‹ wird dabei verwendet, um ihn nach etwas Totalitärem klingen zu lassen. Passend dazu steht der Ausdruck nicht selten in einer Reihe mit Kommunismus, Kreationismus, Nazismus und ähnlichen Begriffen (ebd.: 4).

Daran angelehnt wurde den Gegner\_innen und ihren Positionen der Begriff ›Anti-Genderismus‹ zugeschrieben, weil sie sich ›gegen Gender‹ (bzw. das, was sie damit verbinden) und gegen ›den Genderismus‹ richten.

Aus feministisch-wissenschaftlicher Perspektive ergibt sich daraus allerdings ein Problem: Die Verwendung des Begriffs ›Anti-Genderismus‹ impliziert, dass es einen ›Genderismus‹ gäbe, und reproduziert gleichermaßen einen falschen Begriff von Gender. Er festigt somit antifeministische Diskursstränge und gibt die Deutungsmacht über das feministische Handlungsfeld ab. Deshalb stellt sich die Frage: Wie soll man diese neue antifeministische Bewegung nennen? Scheele schlägt vor, diesen neuen Antifeminismus als »familienzentrierten Antifeminismus« zu bezeichnen (ebd.: 5). Denn auch der inhaltliche Fokus der Antifeminist\_innen hat sich verschoben: Zuvor standen Männer und der vermeintliche Verlust ihrer Rechte im Vordergrund, so zum Beispiel bei Akteur\_innen der Online-Plattform *Wiki-MANNia* oder der Gruppe *Väteraufbruch für Kinder*.

In neueren Entwicklungen ist festzustellen, dass mittlerweile vermehrt die Familie im Zentrum der antifeministischen Argumentationen steht: zum Beispiel, wenn es um beziehungsweise gegen die ›Ehe für alle‹ geht, um Abtreibung oder eben um Sexualpädagogik (Scheele 2016: 5f.). Gemeint ist mit Familie allerdings immer – auch wenn dies in der Regel nicht explizit ausformuliert wird – ein ganz bestimmtes Familienbild: die (weiße) heterosexuelle Kleinfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind(ern), innerhalb einer Ehegemeinschaft. Genau diese Familie werde nun durch feministische (oder feministisch geglaubte) Interventionen abgewertet und zerstört – zum Beispiel, wenn auch Homosexuelle heiraten dürfen oder wenn in Schulen auch nicht-heterosexuelle Elternschaft repräsentiert werden soll. Innerhalb dieser Logik sind deshalb nicht mehr allein die Männer ›Opfer‹ feministischer Politiken, sondern die Familie als Ganzes. Die Zielgruppe antifeministischer Politiken hat sich also gewissermaßen erweitert (vgl. ebd.). Scheele fasst zusammen: »Das Angst-Szenario ›Geschlechterkampf‹ wird abgelöst vom AngstszENARIO ›Umerziehung und Sexualisierung« (ebd.: 6).

### Zentrale Argumentationsmuster und -strategien der Gegner\_innen

Diese Entwicklung schließt direkt an aktuelle Argumentationsmuster und -strategien der Gegner\_innen an. Passend zu Scheeles Begriff des ›familienzentrierten Antifeminismus‹ folgen diese einer Argumentation, die das

Kind in den Mittelpunkt stellt. Imke Schmincke (2015) bezeichnet deshalb das Kind als »Chiffre politischer Auseinandersetzungen«, wenn es um die pädagogische Bezugnahme auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt geht. Sie führt an, dass die argumentative Referenz auf das Kind beziehungsweise das Kindeswohl in Debatten eine unschlagbare Macht habe und auch deshalb oft Verwendung finde. In diesem Zusammenhang kann es für unterschiedlichste Bevölkerungsgruppen als diskursives Bindeglied fungieren.

Das Argument ›Kindeswohl‹/›Sorge um Kinder‹ wirkt immer, es sichert Aufmerksamkeit, verleiht Glaubwürdigkeit und vor allem moralisches Gewicht. Kinder repräsentieren in diesen Bezugnahmen Unschuld und Bedürftigkeit. (Schmincke 2015: 93)

Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass das Kind auch an anderen Stellen als Argumentationsgrundlage verwendet wird, beispielsweise wenn rechte Akteur\_innen gegen Migrationspolitiken agieren. Ein gutes Beispiel hierfür ist unter anderem eine Demonstration im mittelhessischen Wetzlar im April 2017 mit dem Titel »Für die Zukunft unserer Kinder«, zu der unter anderem die NPD, die *Identitäre Aktion* und der thüringische *Pegida*-Ableger *Thügida* aufriefen (Frankfurter Rundschau 2017).

Anhand der Proteste gegen den baden-württembergischen Bildungsplan hat Schmincke (2015) vier zentrale Argumentationsmuster herausgearbeitet, die die Gegner\_innen der schulischen Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt verwenden: a) die Ehe als Abstammungsgemeinschaft, b) Sexualität als Bedrohung von außen, c) die Rechte der Kinder und d) Universalität beziehungsweise Verschwörung (vgl. Schmincke 2015: 98-101).

Hier ebenso wie in anderen antifeministischen Diskursfeldern zeigt sich die argumentative Bezugnahme auf Biologismen: Indem sich beispielsweise die *Demo für alle* in ihrer Petition gegen den Bildungsplan immer wieder auf ›das Natürliche‹ beruft (vgl. Teidelbaum 2015: 9), wird die soziale Konstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse negiert und deren Unveränderlichkeit impliziert.

Schminckes Analyse weist große Überschneidungen zu Systematisierungen anderer Wissenschaftler\_innen auf: Elisabeth Tuider (2016) hat in den medialen Debatten um das Buch *Sexualpädagogik der Vielfalt* wiederkehrende antifeministische Argumentationsstrategien identifiziert: a) die diskursive Verkettung, b) die Dekontextualisierung und c) das Angstschüren (vgl. Tuider 2016: 178-184).

Sowohl Schmincke als auch Tuider beziehen sich in ihren Analysen auf unterschiedliche Fälle antifeministischer Agitationen, die sich auch auf andere Bereiche des Diskursfeldes übertragen lassen. Die von den Autor\_innen

benannten Argumentationsmuster und -strategien sind, wenn auch in unterschiedlichem Maße, in vielen antifeministischen Angriffen auf Pädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befasst, vorzufinden – so auch in den Debatten um den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung. Schmincke bezeichnet diese Argumentationsmuster als

Abwehrstrategien (...), die im Namen der Kinder eine vermeintliche Gefahr von außen bekämpfen wollen, welche in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergerechtigkeit die Familie und damit das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen. (Schmincke 2015: 100)

Die Chiffre des Kindes hat dabei sowohl einen instrumentellen, als auch einen irrationalen Charakter (ebd.: 94).<sup>5</sup>

Auch die Analyse von Krolzik-Matthei und Voß (2016) deutet darauf hin, dass das Argument des Kindeswohls vor allem instrumentalisierend eingesetzt wird und legt nahe, dass es den zentralen Akteur\_innen eigentlich um den Schutz der heteronormativen Ordnung und die Sicherung der eigenen Privilegien geht: »Die Sorgen hinter den benannten Anfeindungen sind aber im Kern mit der Angst verbunden, eigene Privilegien einzubüßen (...) und mit der empfundenen Bedrohung, die eigene Identität hinterfragen zu müssen.« (Krolzik-Matthei/Voß 2016: 111)

## Proteste gegen den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung

Nachdem ich zuvor vor allem das Diskursfeld in seiner Gänze umrissen habe, möchte ich im Folgenden konkret auf den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung eingehen. Anders als im Fall des baden-württembergischen Bildungsplans wurde der hessische Sexualerziehungs-Lehrplan fast lautlos und unbemerkt erneuert. Zwar hatte es im Vorfeld ein Beteiligungsverfahren gegeben, an dem unter anderem kirchliche Gruppen sowie Eltern- und Schüler\_innenvertretungen involviert waren (von Bebenburg

---

<sup>5</sup> Ausführlichere Überlegungen zur affektiven Dimension antifeministischer Mobilisierungen finden sich bei Chmielewski und Hajek (2017), die davon ausgehen, dass der Erfolg dieser Mobilisierungen nicht allein mit Homofeindlichkeit oder als Gegenbewegung zu einem erfolgreichen Feminismus zu erklären ist, sondern mit einem »diffusen Unbehagen und Prekarisierungserfahrungen der letzten Jahre« zusammenhängt (Chmielewski/Hajek 2017: 176).

2016a). Als der Lehrplan zum Schuljahr 2016/17 in Kraft trat, wurde dies jedoch lediglich durch die Berichterstattung des Hessischen Rundfunks der Öffentlichkeit bekannt (ebd.). Hintergrund für die Novellierung des Lehrplans waren die im Koalitionsvertrag zwischen CDU und Grünen festgehaltenen Ziele zum Punkt »Gleichstellung verwirklichen«, unter dem unter anderem die Unterstützung junger Menschen beim Coming-out und die »stärkere Sensibilisierung für das Thema in Schulen« (CDU Hessen und Bündnis 90/Die Grünen Hessen 2014: 53) aufgeführt sind. Man wolle Diskriminierungen aufgrund der geschlechtlichen und sexuellen Identität abbauen:

Wir sehen uns in der Verantwortung, die freie Entfaltung der Persönlichkeit des oder der Einzelnen zu fördern und sich für ein offenes, diskriminierungsfreies und wertschätzendes Leben aller Menschen in Hessen einzusetzen. Dies können wir nicht für Einzelfälle leisten, sondern nur durch das Werben um Akzeptanz und durch strukturelle Veränderung im Einflussbereich der Landesregierung dazu beitragen. (ebd.)

Zentraler Akteur gegen den hessischen Sexualerziehungs-Lehrplan war das Bündnis *Demo für alle*, welches bereits durch Demonstrationen gegen den neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg im Jahr 2014 bekannt geworden war. Seit damals finden immer wieder in unterschiedlichen Bundesländern Demonstrationen gegen die vielfaltsorientierte Novellierung von Lehrplänen statt. Nach Schmincke sind »[d]ie Akteur\_innen der Proteste (...) im konservativ-christlichen Spektrum anzusiedeln, mit offenen Flanken zu dessen Rändern, d.h. zu rechtsextremen sowie christlich-fundamentalistischen Personen und Gruppen« (Schmincke 2015: 97).

Angesichts der Inhalte und Forderungen wirkt die Selbstbezeichnung *Demo für alle* absurd, da Pluralität und Diversität impliziert wird, das Bündnis aber genau das Gegenteil fordert. Die Bezeichnung bezieht sich auf das Vorbild *Manif pour tous* (Demo für alle) in Frankreich. Diese begann 2012 als Gegenbewegung gegen die *marriage pour tous*, also die Forderung nach der Ehe für alle. Dabei kritisierte das Bündnis nicht nur die partnerschaftliche Gleichstellung homosexueller Paare, sondern vor allem auch deren Adoptionsrecht, und stellte dies in den Fokus der Argumentation. Auch hier wurde mit ›Familie‹ und ›Kindheit‹ argumentiert. Gleichmaßen sind die Symboliken und Abbildungen, die die *Demo für alle* verwendet, aus Frankreich übernommen worden – beispielsweise das Logo mit den stereotyp männlich und weiblich dargestellten Kindern in rosa und blau (Schmincke 2015: 94f.).

Erst im Oktober 2016, als der neue Lehrplan in Hessen bereits in Kraft

getreten war, fand die erste Demonstration der *Demo für alle* unter dem Titel »Elternrecht achten – Indoktrinierende Sexualerziehung stoppen« in Wiesbaden statt. Etwa 700 Menschen folgten der Mobilisierung, darunter auch AfD-Mitglieder, Aktivist\_innen der *Identitären Bewegung*, NPD-Politiker\_innen sowie militante Neonazis (Voigts 2017). Zeitgleich nahmen etwa 1.200 Menschen an den Gegendemonstrationen des *Bündnisses für Akzeptanz und Vielfalt – gegen Diskriminierung und Ausgrenzung* teil (Die Welt 2016). An der Einführung des neuen Sexualerziehungs-Lehrplans änderte dies nichts. Im Mai 2017 veranstaltete die *Demo für alle* ein sogenanntes Symposium mit dem Titel *Sexualpädagogik der Vielfalt – Kritik einer herrschenden Lehre*, das sich nach eigener Beschreibung gegen »Gender-Ideologie«, »Umerziehungsversuche« und »Sexualisierung von Kindern« wandte. Wissenschaftler\_innen verschiedener Disziplinen hielten Vorträge zum Thema Sexualpädagogik, beispielsweise referierte der Hamburger Rechtswissenschaftler Christian Winterhoff über die vermeintliche Nicht-Vereinbarkeit von Sexualpädagogik der Vielfalt mit dem Grundgesetz. An der Veranstaltung nahmen etwa 300 Personen teil, begleitet von Gegenprotesten verschiedener Vereine und Initiativen (Degen/Kroll-Kubin 2017).

Im Juni 2017 protestierte die *Demo für alle* erneut gegen den hessischen Sexualerziehungs-Lehrplan. Laut Medienberichten nahmen an der Demonstration unter dem Motto »Elternrecht achten – Indoktrinierende Sexualerziehung stoppen!« etwa 300 Personen teil, darunter unter anderem Mitglieder der extrem rechten Partei *Dritter Weg* (Thorwarth 2017).

Auch die Online-Petition der *Demo für alle*, die sich gegen den neuen Sexualerziehungs-Lehrplan richtete, berief sich unter anderem auf das im Schulgesetz festgeschriebene Indoktrinationsverbot, das durch die Neuerung nicht eingehalten werde, weil nun auch externe Bildungsangebote in den schulischen Unterricht miteinbezogen werden dürften. Zudem werde das elterliche Erziehungsrecht missachtet.<sup>6</sup> Darüber hinaus wird auch hier mit Verweis auf die Sexualwissenschaftlerin Karla Etschenberg eine »Sexualisierung« der Kinder beschworen, die unter anderem damit begründet wird, sexuelle Selbstbestimmung könne in »vorbehaltlose Informationen über alles erdenkliche Sexuelle« umgedeutet werden. Aus dieser Perspekti-

---

<sup>6</sup> Die Universalität des Elternrechts, die an dieser Stelle suggeriert wird, ist allerdings stark verkürzt dargestellt, da bereits die Schulpflicht in dieses eingreift. Detaillierter befassen sich Klein und Schweitzer (2018) mit dem Verhältnis zwischen Elternrecht und staatlichem Erziehungsauftrag (vgl. ebd.: 35f.).

ve müsse sexuelle Selbstbestimmung »durch Anregung zu sexuellen Handlungen von frühester Kindheit an ermöglicht werden« (Demo für alle 2016). Etschenberg stellt somit einen direkten Zusammenhang zwischen kindlicher sexueller Selbstbestimmung und sexuellen Handlungen dar und impliziert damit sexualisierte Übergriffe. Die Petition erreichte mit knapp 39.000 Unterzeichnenden allerdings bei Weitem keine so hohe Beteiligung, wie die Petition gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg (192.000 Unterstützer\_innen) (Stand: Oktober 2018).

Wenig überraschend wurde die Kritik der *Demo für alle* am hessischen Sexualerziehungs-Lehrplan auch von der AfD geteilt (vgl. Kemper 2016), die sich beispielsweise im Grundsatzprogramm gegen das ausspricht, was sie unter ›Frühsexualisierung‹ versteht (Alternative für Deutschland 2016: 55). Im Kontext der hessischen Debatten erklärte die AfD Hessen unter der reißerischen Überschrift »Die Hessische Landesregierung vergreift sich an unseren Kindern« (Alternative für Deutschland Hessen 2016), man wolle auf das Sexualverhalten der Kinder Einfluss nehmen (ebd.),<sup>7</sup> und behauptet, es gehe bei den getätigten Änderungen um das »Erlernen von Sexualpraktiken« (ebd.). Die Partei sieht in dem Lehrplan eine »Indoktrination« und bezieht sich auf die »Persönlichkeitsrechte der Kinder«, die missachtet würden. Dabei beruft sich die AfD in der Pressemitteilung auf die ideologische Rückendeckung durch CDU-Mitglieder (ebd.).

Äußerungen des hessischen Bundestagsabgeordneten Hans-Jürgen Irmer machen deutlich, dass antifeministische Haltungen auch in bürgerlichen Milieus vorzufinden sind. Der rechtskonservative CDU-Politiker wandte sich öffentlich gegen die Novellierung mit der Begründung, ›die Familie‹ werde im neuen Lehrplan nicht mehr ausreichend in den Fokus gestellt (von Bebenburg 2016b, Irmer 2016: 4). Er kritisierte die Möglichkeit des Einbeziehens von »Lobbyistengruppen« in den Unterricht (ebd.). Auch diese Argumentation ist eng verknüpft mit bereits bekannten Mustern, beispielsweise dem Narrativ einer ›zu einflussreichen Homo-Lobby‹ und einem als omnipotent imaginierten Feminismus.

---

<sup>7</sup> In der zitierten Presseerklärung heißt es im Detail: »Durch diese [Sexualerziehung] soll ›Einfluss genommen werden‹ auf das Sexualverhalten unserer Kinder« (Alternative für Deutschland Hessen 2016). Allerdings ist nicht nachvollziehbar, wer oder was in der Pressemitteilung zitiert wird – aus dem neuen Lehrplan stammt diese Formulierung in jedem Fall nicht (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016).

## Diskursive Verknüpfungen

Wie bereits eingangs skizziert, fand der Diskurs um den hessischen Sexualerziehungs-Lehrplan nicht im luftleeren Raum statt, sondern ist als Teil einer diskursiven Gemengelage zu betrachten, die durch andere diskursive Teilstränge inhaltlich aufgeladen und assoziativ besetzt war und nach wie vor ist. Im Folgenden möchte ich zeigen, welche diskursiven Elemente die antifeministischen Narrative unterstützen und zu ihrer Wirkmächtigkeit beitragen.

Ein gutes Beispiel für den diskursiven Einfluss antifeministischer Argumentationen ist der Begriff der ›Frühsexualisierung‹, der – einst ein rechter Kampfbegriff – mittlerweile im sprachlichen Mainstream angekommen ist. Dass der Begriff beispielsweise in einer Debatte des niedersächsischen Landtags Verwendung fand, bezeichnet Heinz-Jürgen Voß (2014) als einen »Punktsieg für rechtspopulistische und rechtskonservative Kreise«. Mit dem Begriff sind auch die antifeministischen Sinnzusammenhänge und Zuschreibungen in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs übergegangen und werden zum Teil unkritisch reproduziert.<sup>8</sup>

Besonders hitzig geführt wurde die mediale Debatte um das zuvor bereits erwähnte Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt*. Diese beeinflusste sicherlich auch die thematisch anknüpfenden beziehungsweise damit assoziierten Debatten um die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Lehrplänen.

Insbesondere die Sexualpädagogik der Vielfalt hat in den gegenwärtigen politischen und medialen Debatten eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kam es hierbei zu einigen Verdrehungen und Unterstellungen, was Sexualpädagogik tut, wie sie arbeitet und welches ihre theoretischen, empirischen und fachlichen Prämissen sind. (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 14)

Unabhängig davon, ob die debattierten Lehrpläne einen konzeptionellen Bezug zur Sexualpädagogik der Vielfalt haben, wurden diese durch antifeministische Akteur\_innen mit diesem Konzept verknüpft, wie sich beispielsweise durch das bereits erwähnte Symposium mit dem Titel »Sexualpädagogik der Vielfalt – Kritik einer herrschenden Lehre« der *Demo für*

---

<sup>8</sup> Warum das antifeministische Narrativ der ›Frühsexualisierung‹ einen Kampfbegriff darstellt, der jeglicher sachlichen Grundlage entbehrt, stellen Debus und Laumann im Detail heraus (vgl. Debus/Laumann 2018: 278-281). Die historische Entwicklung des Begriffs wird im Diskursatlas Antifeminismus detailliert nachgezeichnet (vgl. Diskursatlas Antifeminismus o.J.).

*alle* zeigt (Degen/Kroll-Kubin 2017). Dadurch wurden die in dem Diskurs um *Sexualpädagogik der Vielfalt* aufgetretenen Diffamierungen (vgl. Tui-der 2016) auf den hessischen Sexualerziehungs-Lehrplan übertragen.

Auch die Kritik des hessischen Landeselternbeirats bot Anknüpfungspunkte für antifeministische Argumentationen. Diese wurde vor allem am Begriff der *Akzeptanz* festgemacht und in der medialen Berichterstattung immer wieder hervorgehoben (z.B. von Bebenburg 2016a).

In der Frage ob in einem Lehrplan die Toleranz oder die Akzeptanz von Schwulen, Lesben, Bisexuellen, trans- und intersexuellen Menschen Unterrichtsziel sein sollte, hat sich eine Mehrheit für den Begriff der Toleranz ausgesprochen. (Landeselternbeirat von Hessen 2016: 2)

Obwohl der Landeselternbeirat in einer späteren Stellungnahme versuchte, die Kritik auszudifferenzieren und sich explizit von der *Demo für alle* und ähnlichen Aktivitäten zu distanzieren (ebd.), hinderte das diese dennoch nicht daran, die Elternvertretung als Referenz für die eigenen Forderungen heranzuziehen: Immerhin seien selbst die gewählten Elternvertreter\_innen der Meinung, der neue Sexualerziehungs-Lehrplan gehe ›irgendwie zu weit‹. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass die *Demo für alle* im Rahmen ihrer Petition gegen den hessischen Lehrplan auf die Kritik des Landeselternbeirats verweist (Demo für alle 2016), um damit eine breite Unterstützung der eigenen Anliegen zu suggerieren.

Deutlich wird jedoch: Weder die Intensität der Proteste noch der Mobilisierungserfolg der Gegner\_innen sind mit jenen in Baden-Württemberg vergleichbar, was beispielsweise an der Anzahl der Demonstrations-Teilnehmer\_innen oder den erreichten Unterschriften der genannten Petition ablesbar ist. Auch die mediale Öffentlichkeit erreichte nicht die Dimensionen wie in Baden-Württemberg. Zudem haben die verantwortlichen Politiker\_innen die Gegner\_innen des Lehrplans in Baden-Württemberg zum Gespräch gebeten (Billmann 2015: 3). Letztendlich führte die öffentliche Kritik dazu, dass der Lehrplan abgeändert wurde und verspätet in Kraft trat: Aus der Berücksichtigung des Aspekts der ›Akzeptanz sexueller Vielfalt‹ innerhalb der Leitprinzipien ›berufliche Orientierung‹, ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹, ›Medienbildung‹, Prävention und Gesundheitsförderung sowie ›Verbraucherbildung‹ (Felix 2015: 16) wurde die Leitperspektive ›Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‹ (ebd.: 17), die sich somit nicht mehr explizit auf Geschlecht und sexuelle Orientierung bezieht.

Bemerkenswert ist dies deshalb, weil der hessische Lehrplan für Sexual-

erziehung aus antifeministischer Perspektive eigentlich wesentlich mehr Anlass zur Empörung geboten hätte. Während in den Debatten um die diskriminierungssensible Wertevermittlung im baden-württembergischen Bildungsplan immer wieder eine ›Sexualisierung‹ heraufbeschworen wurde, ohne dass Sexualität im engeren Sinne eine Rolle gespielt hätte, handelte es sich bei den Änderungen in Hessen tatsächlich um sexualpädagogische Konzepte.

Was genau zu den völlig unterschiedlichen Diskursverläufen in Hessen geführt hat, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Möglicherweise hängt dies mit der Besonderheit der grün-roten Regierungskonstellation in Baden-Württemberg im Jahr 2014 zusammen – oder mit der zeitlichen Nähe zum Landtagswahlkampf. Zudem ist davon auszugehen, dass – auch wenn Hessen ebenso konservativ geprägt ist – der in Baden-Württemberg stark verankerte Pietismus (z.B. Kemper 2015: 24) eine andere Grundlage für christlich-konservative Argumentationen bietet. Ebenso ist es möglich, dass die mit der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan entfachte Moralpanik (vgl. Kappeler et al. 2018: 5) bis zur Novellierung des hessischen Lehrplans bereits wieder abgeschwächt war und daher antifeministische Argumentationen in der öffentlichen Wahrnehmung sachlicher und differenzierter betrachtet wurden.

### Worum geht es eigentlich? Sexualpädagogische Ansätze

Um sich näher mit dem Gegenstand antifeministischer Diskurse zu befassen, wird im Weiteren auf sexualpädagogische Ansätze im Allgemeinen und den hessischen Lehrplan für Sexualerziehung im Speziellen eingegangen. Dabei wird unter anderem deutlich, inwieweit antifeministische Argumentationen eine reale Grundlage haben – oder dieser entbehren.

Obwohl dies in der öffentlichen Debatte um Sexualpädagogik, wenn überhaupt, verkürzt abgebildet wird, gibt es verschiedene Möglichkeiten, sexualpädagogische Ansätze zu differenzieren – zum Beispiel repressive Sexualerziehung, liberal-affirmative Sexualerziehung, emanzipatorische Sexualerziehung (z.B. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 11). Auch sexualpädagogische *Fachdebatten* unterliegen Diskursverschiebungen und entwickeln sich weiter, genauso wie sich über die Zeit hinweg der gesamtgesellschaftliche Diskurs um Sexualität verändert (vgl. Sager 2018).

Das oftmals aus antifeministischer Perspektive beschworene Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt stellt also lediglich *einen* sexualpädagogischen Ansatz dar und definiert sich wie folgt: »Diese nimmt die Existenz vielfältiger Lebensformen sowie geschlechtlicher und sexueller Positionierungen zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns und bezieht dabei Macht- und Ungleichheitsanalysen ein« (Henningesen/Tuider/Timmermanns 2016: 12). Es ist demnach der emanzipatorischen beziehungsweise neoemanzipatorischen Sexualpädagogik zuzuordnen. Auch wenn sich in unterschiedlichen Sexualerziehungs-Lehrplänen Verweise auf eine diskriminierungssensible Perspektive und die Erwähnung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt identifizieren lassen, bedeutet dies dennoch nicht automatisch, dass sich die Verfasser\_innen positiv auf eine Sexualpädagogik der Vielfalt beziehen oder die Inhalte an dieses Konzept angelehnt sind. Inwiefern diese Lehrpläne eine Nähe zu diesem Konzept aufweisen, müsste im Einzelfall näher analysiert werden.

Katharina Debus und Vivien Laumann (2018) benennen als antifeministisch angegriffene pädagogische Tätigkeitsfelder a) geschlechterreflektierte Pädagogik, b) Antidiskriminierungspädagogik mit Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und c) Sexualpädagogik (Debus/Laumann 2018: 276).

Wie bereits einleitend erwähnt, werden verschiedene pädagogische Tätigkeitsfelder mit Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in antifeministischen Argumentationen nur allzu gerne in einen Topf geworfen und in diesem Zusammenhang unter dem Label ›Sexualpädagogik der Vielfalt‹ angegriffen. Jedoch ist es für das Verständnis sinnvoll, eben diese pädagogischen Teilbereiche differenziert zu betrachten, wenngleich deren Grenzen manchmal etwas unscharf sein können – beispielsweise, wenn sexualpädagogische Ansätze auch antidiskriminatorische Anliegen haben. So handelt es sich beim hessischen Lehrplan für Sexualerziehung um das – wie der Name schon sagt – Feld der Sexualpädagogik. Dennoch beinhaltet er zudem Aspekte der Antidiskriminierungspädagogik mit Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.

## Das Neue am neuen hessischen Lehrplan für Sexualerziehung

Wie bereits dargelegt, wurde der hessische Lehrplan für Sexualerziehung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im August 2016 novelliert und trat zum Schuljahr 2016/17 in Kraft. Die konkreten Unterschiede zur vorherigen Fassung werden an dieser Stelle näher beleuchtet.

Der zentrale Unterschied zur vorherigen Fassung von 2007 ist, dass nun die Akzeptanz der Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechteridentitäten als verbindliches Bildungsziel festgelegt ist. Neben der Ehe, die »unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung« (Hessisches Kultusministerium 2016: 3) steht, finden jetzt beispielsweise auch Patchwork-Familien und homosexuelle Lebensgemeinschaften als Formen des Zusammenlebens explizit Erwähnung. Das hessische Kultusministerium begründete die Änderung damit, der vorherige Lehrplan aus dem Jahr 2007 sei »den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr gerecht geworden« (Crolley 2016). Zu den Hintergründen erklärte Kultusminister Alexander Lorz:

Da nun einmal jeder Mensch nach seinen persönlichen Wertvorstellungen und Orientierungen seine Sexualität gestalten können soll, ist das natürlich auch ein Ziel, dass das diskriminierungsfrei wechselseitig akzeptiert wird. Darüber, glaube ich, muss man nicht streiten. (ebd.)

In dem neuen Lehrplan wird »Sexualerziehung als fächerübergreifender Erziehungsauftrag« (Hessisches Kultusministerium 2016: 3) festgelegt, es heißt: Schüler\_innen sollen »altersgemäß mit den biologischen, ethischen, religiösen, kulturellen, emotionalen und sozialen Bezügen menschlicher Sexualität vertraut gemacht werden« (ebd.). Zwar soll die klassische Sexualkunde der Wissensvermittlung dienen, zusätzlich wird aber ein insgesamt wertschätzendes schulisches Klima betont, das Diskriminierungen entgegenwirkt (ebd.). Ein »offenes, diskriminierungsfreies und wertschätzendes Verständnis für die Verschiedenheit und Vielfalt der partnerschaftlichen Beziehungen, sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten in unserer Gesellschaft« (ebd.: 4) wird zum Ziel erklärt.

Die konkreten Neuerungen lassen sich exemplarisch anhand der Gegenüberstellung der Vorgaben für das vierte Schuljahr in der Fassung von 2007 und jener für die Sechs- bis Zehnjährigen in der Fassung von 2016 vergleichen:

Lehrplan Sexualerziehung vom 1. Oktober 2007	Lehrplan Sexualerziehung für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen (2016)
<p>Für die Sexualerziehung in der Primarstufe werden bis zum Ende des vierten Schuljahres folgende Themen vorgeschlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kinder in unterschiedlichen Familiensituationen</li> <li>– Ich mag mich, ich mag dich</li> <li>– Ich sage NEIN – Prävention sexuellen Missbrauchs, Informationen über Hilfsmöglichkeiten bei sexuellem Missbrauch</li> <li>– Der kleine Unterschied wird größer (Vorbereitung auf die Pubertät)</li> <li>– Kindliches Sexualverhalten</li> </ul> <p>(Hessisches Kultusministerium 2007: 641)</p>	<p>Für die fächerübergreifende Bearbeitung in der Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen sind folgende Themen verbindlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– der menschliche Körper: Bau und Entwicklung, Unterschiede der Geschlechter</li> <li>– kindliches Sexualverhalten – ich mag mich, ich mag dich</li> <li>– ich sage NEIN – Prävention sexuellen Missbrauchs</li> <li>– die Rolle von Medien und ihr Bezug zu mir</li> <li>– unterschiedliche Familiensituationen (z.B. Patchworkfamilien, Alleinerziehende, Pflegefamilien, gleichgeschlechtliche Partnerschaften)</li> <li>– Schwangerschaft, Geburt und Neugeborene</li> <li>– Körperpflege</li> </ul> <p>(Hessisches Kultusministerium 2016: 5)</p>

An dieser Gegenüberstellung zeigt sich, dass sich die inhaltlichen Veränderungen vor allem auf das Hinzufügen der Medienthematik und des Themas Schwangerschaft und Geburt beziehen. Dies war zuvor erst in den Schulklassen 5 und 6 vorgesehen. Zwar tauchen hier nun explizit gleichgeschlechtliche Partnerschaften als ein Beispiel unterschiedlicher Familiensituationen auf. Unterschiedliche Familiensituationen waren aber bereits zuvor als Themenschwerpunkt gesetzt, ohne dass verschiedene Beispiele explizit aufgeführt wurden.

Auch in den anderen Altersgruppen handelt es sich bei den Änderungen

überwiegend um Umformulierungen – beispielsweise wurde aus den früheren Punkten »Erwachsenwerden – Pubertät« und »Körperpflege und Hygiene« in den Schulklassen 5 und 6 der Punkt »Pubertät (Menstruation, Ejakulation), Körperhygiene« bei den Zehn- bis Zwölfjährigen (Hessisches Kultusministerium 2007: 641, Hessisches Kultusministerium 2016: 5). Darüber hinaus wurde an verschiedenen Stellen die sich wandelnde Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen zum Anlass genommen, bestimmte Themen, wie beispielsweise die Reflexion von Medieninhalten, bereits früher zu thematisieren. Des Weiteren lässt sich an einigen Stellen eine gewisse Öffnung des Geschlechterrollenbildes feststellen: Aus »Verhalten von Jungen und Mädchen untereinander« in den Klassen 5 und 6 wurde »Rolle der Frau, Rolle des Mannes – früher und heute« bei den Zehn- bis Zwölfjährigen (ebd.), was auf eine andere Reflexionsebene der Geschlechterstereotype schließen lässt. Daran anknüpfend wird in den Schulklassen 7 bis 10 nicht mehr das Thema »Männer und Frauen leben zusammen« behandelt, sondern bei den 13- bis 16-Jährigen »unterschiedliche Formen von Lebensgemeinschaften« (ebd.). Wenngleich es sich bei diesen Änderungen lediglich um kleine Umformulierungen handelt, die nach wie vor den gleichen thematischen Kern besitzen, eröffnen sie doch die Möglichkeit, diese Thematiken weniger stereotyp und normativ zu bearbeiten.

Explizit inhaltliche Änderungen sind beispielsweise das Hinzufügen der Thematik »unterschiedliche sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten (Hetero-, Bi-, Homo- und Transsexualität)« bei den Zehn- bis Zwölfjährigen, »Aufklärung über sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität, ggf. Unterstützung für Schülerinnen und Schülern beim Coming Out« bei den 13- bis 16-Jährigen, ebenso wie bei den 16- bis 19-Jährigen (ebd.). Obwohl bereits im alten Lehrplan der »Wandel des Rollenverständnisses« (Hessisches Kultusministerium 2007: 642) vorgesehen war, zielte dieser überwiegend auf das spätere Leben in einer heterosexuellen Ehegemeinschaft ab. Diese heteronormative Setzung wird durch die zusätzliche Erwähnung nicht-heterosexueller Orientierungen und Lebensentwürfen neben der Ehe etwas aufgeweicht.

Die konkreten Änderungen am Lernstoff sind demnach eher marginal, viel relevanter ist die Betonung der fächerübergreifenden Behandlung der Thematik und das Bekenntnis zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als gesellschaftliche Realität. Inwieweit sich die Novellierung des Lehrplans auf die schulische Praxis niederschlägt und die Thematik der sexuellen und

geschlechtlichen Vielfalt tatsächlich fächerübergreifend bearbeitet wird, ist allerdings unklar. Zwar handelt es sich bei den im Lehrplan festgehaltenen Bestimmungen nicht mehr um *Empfehlungen*, sondern *verpflichtende Inhalte*, dennoch lassen die unklaren Zuständigkeiten und der damit verbundene höhere Arbeitsaufwand befürchten, dass die praktischen Änderungen in der schulischen Praxis eher schleppend verlaufen.

## Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten

In Bezug auf die Diskursverläufe rund um Pädagogik, die sich mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt befasst, lässt sich vor allem eine Gemengelage aus medialen Verkürzungen und gezielten Faktenverzerrungen feststellen, die in der Öffentlichkeit mit einem Konglomerat von Fehlannahmen einhergeht. Das verdeutlicht die Notwendigkeit einer öffentlichen Einmischung der Pädagogik und eine damit verbundene Vermittlung der pädagogischen Grundlagen und professionellen Konzepte.

In diesem Zusammenhang ist es zudem wichtig, sich aus fachlicher Perspektive kritisch damit auseinandersetzen, welche Aspekte der pädagogischen Professionalität eine antifeministische Politisierung der pädagogischen Arbeit begünstigen. Fehlt es beispielsweise an der Thematisierung entsprechender Inhalte in der Ausbildung? Inwieweit können Weiterentwicklungen der Fachdiskurse der Öffentlichkeit vermittelt werden? Welche strukturellen Gegebenheiten erschweren das Erfüllen der professionellen Aufgaben und Zielsetzungen?

Daran anknüpfend möchte ich mich dem Appell von Kappeler et al. (2018) anschließen und für eine Pädagogik plädieren, die sich nicht nur der Verantwortung für ihre Klientel, sondern auch ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst ist:

Soziale Arbeit ist daher gut beraten, die systematischen Verkürzungen von Moralpaniken zu problematisieren, ihre eigene Involviertheit zu reflektieren und um alternative Perspektiven zu ringen, die auf die Eröffnung von bisher nicht zugänglichen Handlungsmöglichkeiten ihrer Adressat\*innen zielen. (Kappeler et al. 2018: 6)

## Literatur

- Alternative für Deutschland. 2016. Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. [http://www.afd-hessen.org/wp-content/uploads/2017/05/2016-06-27\\_afd-grundsatzprogramm\\_web-version.pdf](http://www.afd-hessen.org/wp-content/uploads/2017/05/2016-06-27_afd-grundsatzprogramm_web-version.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Alternative für Deutschland Hessen. 2016. Die Hessische Landesregierung vergreift sich an unseren Kindern. <https://www.afd.de/die-hessische-landesregierung-vergreift-sich-an-unseren-kindern/> (Abruf: 10.10.2018).
- Bebenburg, Pitt von. 2016a. Neuausrichtung der Sexualkunde in Hessen. Frankfurter Rundschau (19.09.2016). <http://www.fr.de/rhein-main/sexualkundelehrplan-neuausrichtung-der-sexualerziehung-in-hessen-a-309617> (Abruf: 10.10.2018).
- von Bebenburg, Pitt. 2016b. Sexualkunde-Lehrplan spaltet die CDU. Frankfurter Rundschau. (04.11.2016). <http://www.fr.de/rhein-main/hessen-sexualkunde-lehrplan-spaltet-die-cdu-a-298829> (Abruf: 10.10.2018).
- Billmann, Lucie. 2015. Einleitung. In: Billmann, Lucie (Hg.). Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin. S. 3-5. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- CDU Hessen/Bündnis 90/Die Grünen Hessen. 2014. Verlässlich gestalten – Perspektiven eröffnen. Hessen 2014 bis 2019 (Koalitionsvertrag).[https://www.hessen.de/sites/default/files/media/staatskanzlei/koalitionsvertrag\\_2013-12-18.pdf](https://www.hessen.de/sites/default/files/media/staatskanzlei/koalitionsvertrag_2013-12-18.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Chmielewski, Katja/Hajek, Katharina. 2017. Mit Gefühl von Rechts zur Verteidigung der ›Lufthoheit über Kinderbetten‹. In: Bargetz, Brigitte/Kreisky, Eva/Ludwig, Gundula (Hg.). Dauerkämpfe. Feministische Zeitdiagnosen und Strategien. Frankfurt am Main/ New York. S. 175-184.
- Crolley, Hannelore. 2016. In Hessen stehen nun »Genderidentitäten« im Lehrplan. Die Welt. (21.09.2016). <https://www.welt.de/politik/deutschland/article158300903/In-Hessen-stehen-nun-Genderidentitaeten-im-Lehrplan.html> (Abruf: 10.10.2018).
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien. 2018. »Frühsexualisierung« und »Umerziehung«? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.). Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg. S. 275-301.
- Degen, Wolfgang/Kroll-Kubin, Claudia. 2017. Regenbogenfest in Wiesbaden: Demonstration gegen umstrittenes Sexualpädagogik-Symposium. Wiesbadener Kurier. [http://www.wiesbadener-kurier.de/lokales/wiesbaden/nachrichten-wiesbaden/regenbogenfest-in-wiesbaden-demonstration-gegen-umstrittenes-sexualpaedagogik-symposium\\_1786990.htm](http://www.wiesbadener-kurier.de/lokales/wiesbaden/nachrichten-wiesbaden/regenbogenfest-in-wiesbaden-demonstration-gegen-umstrittenes-sexualpaedagogik-symposium_1786990.htm) (Abruf: 10.10.2018).
- Demo für alle. 2016. Petition: Elternrecht achten - Indoktrinierende Sexualerziehung sofort stoppen! <https://citizengo.org/de/ed/37280-lehrplan-fuer-sexualerziehung-stoppen> (Abruf: 10.10.2018).
- Deutscher Bundestag. 2016. Dokumentation: Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. Aktenzeichen WD 8-3000-071/16. <https://www.bundestag.de/blob/485866/978f0a3aeab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf> (Abruf: 10.10.2018).

- Die Welt. 2016. Demo gegen »indoktrinierende Sexualerziehung« in Hessen. Die Welt. (30.10.2016). <https://www.welt.de/politik/deutschland/article159150087/Demo-gegen-indoktrinierende-Sexualerziehung-in-Hessen.html> (Abruf: 10.10.2018).
- Diskursatlas Antifeminismus. o.J. Frühsexualisierung. <http://www.diskursatlas.de/index.php?title=Fr%C3%BCsexualisierung> (Abruf: 10.10.2018).
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel. 2015. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden. S. 9-58.
- Felix, Marcus. 2015. Selbstbestimmung, Teilhabe und Respekt. Worum es bei der Bildung und Erziehung hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wirklich geht. Eine GEWERKSCHAFTLICHE POSITION. In: Billmann, Lucie (Hg.). Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin. S.15-20. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Frankfurter Rundschau. 2017. Aufmarsch von Rechten in Wetzlar. In: Frankfurter Rundschau (22.04.2017). <http://www.fr.de/rhein-main/rechtsextreme-aufmarsch-von-rechten-in-wetzlar-a-1265125> (Abruf: 10.10.2018).
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene. 2015. »Eine Frage an und für unsere Zeit«. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld. S. 15-40.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan. 2016. Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 7-16.
- Hessisches Kultusministerium. 2007. Lehrplan Sexualerziehung vom 1. Oktober 2007. ABl. Hessen 10/07. S. 639-642.
- Hessisches Kultusministerium. 2016. Lehrplan Sexualerziehung für allgemeinbildende Schulen und berufliche Schulen in Hessen. [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lehrplan\\_sexualerziehung\\_formatiert\\_neu.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lehrplan_sexualerziehung_formatiert_neu.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Irmer, Hans-Jürgen. 2016. Kritik am Sexualkundelehrplan in Hessen Akzentverschiebung zu Lasten von Ehe und Familie. In: Wetzlarer Kurier. 35 (11). S. 4. [https://wetzlar-kurier.de/downloads/dyn/51/wk\\_2016\\_11.pdf](https://wetzlar-kurier.de/downloads/dyn/51/wk_2016_11.pdf) (Abruf: 14.10.2018).
- Jellonek, Burkhard. 2016. Vorwort. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hg.). Das Recht auf Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung. Göttingen. S. 7-12.
- Kappeler, Manfred et al. 2018. Zu diesem Heft. In: Widersprüche. 148. Umkämpfte Sexualitäten – Die Bearbeitung des Sexuellen im Spannungsfeld von Emanzipation und Reaktion. S. 3-9.
- Kemper, Andreas. 2015. Christlicher Fundamentalismus und neoliberal-national-konservative Ideologie am Beispiel der »Alternative für Deutschland«. In: Billmann, Lucie (Hg.). Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-

- Württemberg. Berlin. S. 21-29. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Kemper, Andreas. 2016. Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 142-158.
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann. 2018. Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung. Widersprüche 148. Umkämpfte Sexualitäten – Die Bearbeitung des Sexuellen im Spannungsfeld von Emanzipation und Reaktion. S. 31-56.
- Krolzik-Matthei, Katja/Voß, Heinz-Jürgen. 2016. Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 105-119.
- Landeselternbeirat von Hessen. 2016. Gemeinsame Stellungnahme der hessischen Kreis- und Stadtelternbeiräte und des Landeselternbeirats von Hessen: Sexualerziehung in Schulen. [https://leb-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/Stellungnahmen/201610\\_sexual\\_erz\\_Stellungn\\_Kreb\\_Steb\\_LEB.pdf](https://leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/201610_sexual_erz_Stellungn_Kreb_Steb_LEB.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Lang, Juliane. 2015. Familienpopulismus und Antifeminismus als Kitt zwischen extremer Rechter und ›Mitte der Gesellschaft‹. [https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Bilder/Veranstaltungen/Kongress/PDF\\_Dateien/LSVD\\_2015\\_Beitrag\\_von\\_Juliane\\_Lang.pdf](https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Bilder/Veranstaltungen/Kongress/PDF_Dateien/LSVD_2015_Beitrag_von_Juliane_Lang.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Näser-Lather, Marion. 2019. »Wider den Genderismus!« Kritik und Polemiken gegen die Gender Studies in akademischen Kontexten. In: Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.). Backlash!? Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf. S. 105-127.
- Sager, Christin. 2018. Zur Pädagogisierung kindlicher Sexualität. Diskursivierungen über die »kindliche Unschuld«, die »Befreiung der kindlichen Sexualität« und die »Frühsexualisierung der Kinder«. In: Widersprüche. 148. Umkämpfte Sexualitäten – Die Bearbeitung des Sexuellen im Spannungsfeld von Emanzipation und Reaktion. S. 11-30.
- Scheele, Sebastian. 2016. Von Antifeminismus zu ›Anti-Genderismus‹? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. Keynote auf der Tagung »Gegner\*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus«, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 31.05.2016. [http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele\\_diskursive\\_verschiebung\\_antifeminismus.pdf](http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Schmincke, Imke. 2015. Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld. S. 93-108.
- Sielert, Uwe. 2005. Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim.
- Teidelbaum, Lucius. 2015. »Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens«. Homo- und transphobe Straßenproteste gegen den Entwurf eines neuen Bildungsplans in Stuttgart. In: Billmann, Lucie (Hg.). Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin. S. 6-14. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Abruf: 10.10.2018).
- Thorwarth, Katja. 2017. Demo für (fast) alle. Frankfurter Rundschau. (25.06.2018). <http://www.fr.de/rhein-main/wiesbaden-demo-fuer-fast-alle-a-1302160> (Abruf: 10.10.2018).

- Timmermanns, Stefan. 2014. Schulische Bildungsarbeit und LSBTI\*-Aufklärungsprojekte: gemeinsam und nachhaltiger gegen Homo- und Transphobie. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hg.). Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld. S. 291-304.
- Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth. 2008. Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.
- Tuider, Elisabeth. 2016. Diskursive Gemengelage. Das Bild vom ›unschuldigen, reinen Kind‹ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.). Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 176-193.
- Voigts, Hanning. 2017. »Demo für alle« plant Symposium in Frankfurt. Frankfurter Rundschau. (20.12.2017). <http://www.fr.de/frankfurt/rechtes-buendnis-demo-fuer-alle-plant-symposium-in-frankfurt-a-1411840> (Abruf: 10.10.2018).
- Voß, Heinz-Jürgen. 2014. Wenn rechtspopulistische Kreise gewinnen: Zu den Debatten um Sexualpädagogik und Antidiskriminierung. <https://dasendedessex.de/wp-content/uploads/2014/12/Wenn-rechtspopulistische-Kreise-gewinnen-Sexualpaedagogik-Antidiskriminierung.pdf> (Abruf: 10.10.2018).

## **Volltext Schrift 3: Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik**

### **Bibliographische Daten:**

Oldemeier, Anna Lena (2019): Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik. In: Gilde Rundbrief, Jg. 73 (2), S. 22-28.

### **Begutachtung:**

Keine Begutachtung

Anna Lena Oldemeier:  
**Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen?  
Antifeministische Diskurse und Pädagogik**

In den vergangenen Jahren häuften sich öffentliche Debatten um Pädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befasst. So formierte sich 2014 Widerstand, als in Baden-Württemberg die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als Leitziel im neuen Bildungsplan verankert werden sollte (vgl. Billmann 2015). Für großes mediales Aufsehen sorgte 2014 auch die Debatte um das Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt*, das zu diesem Zeitpunkt bereits seit mehreren Jahren veröffentlicht war (vgl. Tuider 2016). Die genannten Beispiele entstammen unterschiedlichen pädagogischen Teilbereichen. Gemein haben sie, dass sie mit den gleichen Argumentationsmustern angegriffen werden, die als antifeministisch bezeichnet werden können. Ein weiteres Beispiel stellt die im Frühjahr 2018 geführte Debatte um die Berliner Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben* dar, anhand der ich antifeministische Diskurse und Argumentationen im Folgenden exemplarisch verdeutlichen möchte.

**Vom männerzentrierten zum familienzentrierten Antifeminismus**

Unter Antifeminismus verstehe ich in diesem Zusammenhang eine politische (Gegen-)Bewegung, die in Gegnerschaft zu (vermeintlichen) Prozessen der Pluralisierung und Entnormierung sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen steht (vgl. z.B. Lang/Peters 2018). Antifeminismus unterscheidet sich vom klassischen Konservatismus darin, dass die genannten Prozesse nicht einfach allgemein abgelehnt, sondern

auf die Taten eines ‚gefährlich‘ und mitunter ‚mächtig‘ konstruierten Feminismus (‚Genderismus‘) zurückgeführt werden, der deshalb bekämpft werden müsse. Der Begriff ‚Gender‘ fungiert in diesem Zusammenhang als leerer Signifikant (vgl. Näser-Lather/Oldemeier/Beck 2019: 7), unter den sinnentleerend verschiedenste geschlechterpolitische Ansätze, Politiken und Forderungen subsumiert und mit Kampfbegriffen wie ‚Gender-Gaga‘ oder ‚Gender-Wahnsinn‘ diffamiert werden. In den vergangenen Jahren hat innerhalb antifeministischer Politiken eine thematische Verschiebung stattgefunden. Während zuvor der vermeintliche Verlust von Männerrechten im Vordergrund stand, geht es nunmehr um die als bedroht inszenierte Familie (vgl. Scheele 2016: 5f.). „Das Angst-Szenario ‚Geschlechterkampf‘ wird abgelöst vom AngstszENARIO ‚Umerziehung und Sexualisierung‘,“ (Scheele 2016: 6). Diese neue thematische Ausrichtung kann mit Scheele als „familienzentrierten Antifeminismus“ (ebd.: 5) bezeichnet werden. Als zentrale Argumentationsfigur wird dafür das Bild des reinen, unschuldigen Kindes verwendet, das es zu schützen gelte (vgl. Schmincke 2015). „Das Argument ‚Kindeswohl‘/‚Sorge um Kinder‘ wirkt immer, es sichert Aufmerksamkeit, verleiht Glaubwürdigkeit und vor allem moralisches Gewicht. Kinder repräsentieren in diesen Bezugnahmen Unschuld und Bedürftigkeit“ (Schmincke 2015: 93).

#### **Wie antifeministisch gegen Pädagogiken argumentiert wird**

Debus und Laumann (2018) unterscheiden zwischen drei pädagogischen Tätigkeitsfeldern, die antifeministisch attackiert werden: a) der geschlechtersensiblen Pädagogik, b) der Antidiskriminierungspädagogik, die sich mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt befasst und c) der Sexualpädagogik (vgl. Debus/Laumann 2018: 276). Geschlecht und Sexualität können in den jeweiligen Bereichen von unterschiedlicher Relevanz sein. In der geschlechtersensiblen Arbeit, z.B. feministischer Mädchenarbeit, steht Geschlecht im Mittelpunkt – Sexualität muss dabei nicht zwingend eine Rolle spielen. Antidiskriminierungspädagogik thematisiert zwar oft die sexuelle Orientierung, in der Regel aber nicht Sexualität im Sinne sexueller Praxen. Sexualpädagogik kann sich ganz unterschiedlich gestalten, beispielsweise mit einem herrschaftskritischen, dekonstruktivistischen Ansatz wie beim Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt, aber auch ganz binär-geschlechtlich und heteronormativ.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ebendiesen antifeministischen Diskursen wurden bisher überwiegend einzelne Fälle getrennt voneinander untersucht. Dennoch wird deutlich, dass die dabei identifizierten Argumentationsmuster und -strategien auf weitere Debatten übertragbar sind, in denen es um Pädagogik und Geschlecht und/oder Sexualität geht. Anhand der Debatten um den baden-württembergischen Bildungsplan identifiziert Schmincke vier zentrale Argumentationsmuster der Gegner\_innen: a) die Betonung der Ehe als Abstammungsgemeinschaft, die es zu schützen gelte, da sie durch aktuelle Geschlechterpolitiken gefährdet sei, b) Sexualität als Bedrohung von außen (Kinder seien von sich aus nicht an sexuellen Themen interessiert, eine Befassung damit werde ihnen aufgezwungen), c) die Rechte der Kinder, die vor solchen Einflüssen geschützt werden müssten und d) Ver-

schwörungserzählungen („Homo-Lobby“, „Staatsfeminismus“ und ähnliches) (vgl. Schmincke 2015: 98ff.). Sie bezeichnet diese Argumentationen als „Abwehrstrategien [...], die im Namen der Kinder eine vermeintliche Gefahr von außen bekämpfen wollen, welche in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergerechtigkeit die Familie und damit das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen“ (ebd.: 100).

Eng damit verbunden sind die Argumentationsstrategien, die Tuider (2016) für die Debatten um *Sexualpädagogik der Vielfalt* herausarbeitet. Sie benennt diese als a) diskursive Verkettungen von Altersangabe, Reizwort und dem Stichwort ‚praktische Übungen‘, b) Dekontextualisierungen (Informationen werden aus dem Zusammenhang gerissen) und c) das Angst-Schüren, indem Sexualpädagogik der Vielfalt als gefährlich dargestellt wird (vgl. Tuider 2016: 179 ff.). „Insbesondere die Sexualpädagogik der Vielfalt hat in den gegenwärtigen politischen und medialen Debatten eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kam [und kommt] es hierbei zu einigen Verdrehungen und Unterstellungen, was Sexualpädagogik tut, wie sie arbeitet und welches ihre theoretischen, empirischen und fachlichen Prämissen sind“ (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 14). Laut Lange und Maier (2019) ist der Begriff ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ mittlerweile als Chiffre zu betrachten, die verwendet wird, um Sexualpädagogik insgesamt zu diskreditieren (vgl. Lange/Maier 2019: 6).

### **Antifeministische Argumentationen am Beispiel der Debatten um die Broschüre *Murat spielt Prinzessin***

Im Folgenden möchte ich anhand eines Debatten-Beispiels verdeutlichen, wie antifeministische Argumentationen funktionieren und auf welche Grundannahmen sie aufbauen. Im Frühjahr 2018 wurde von der Bildungsinitiative Queerformat und dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg die Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik* veröffentlicht. Gefördert wurde die Veröffentlichung von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die die Publikation für Interessierte kostenfrei zur Verfügung stellte. Die Handreichung vermittelt pädagogischen Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung Grundlagenwissen zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und bietet praktische Anregungen für einen professionellen Umgang.

Wenig verwunderlich ist an dieser Stelle die Intervention der AfD, die sich in unterschiedlichen Parteiprogrammen immer wieder gegen „Frühsexualisierung“ und „Gender-Ideologie“ ausspricht (vgl. z.B. AfD Bundesverband 2016: 108-109). In ihrer Pressemitteilung forderte die Berliner Fraktion der AfD die Handreichung zurückzuziehen und begründete dies unter anderem mit einer „Hypersexualisierung“, die mit der Thematisierung von Sexualität in Kindertagesstätten einhergehe und „nachweislich der Kindesentwicklung [schade]“ (AfD Berlin 2018). „Eine solche frühkindliche Sexualpädagogik ordnet das Kindeswohl einer ideologisch motivierten Vision einer neuen Gesellschaft unter“ (ebd.). Zudem missachte sie die Rechte der Kinder und

werde „politisch instrumentalisiert“ (ebd.). Des Weiteren wird die Befassung mit kindlicher Sexualität mit sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern in Verbindung gebracht: „Das Bild vom Kind als sexuellem Wesen und die Konfrontation des Kindes mit der Sexualität der Erwachsenenwelt korrespondiert dabei leider auch mit der Argumentation der organisierten Pädasteren für Sexualität zwischen Kind und Erwachsenen“ (ebd.).

Diese Argumentation greift viele aus dem antifeministischen Diskurs bekannte Muster auf: Kindheit wird als etwas Reines konstruiert, das frei ist von Sexualität und das es zu schützen gilt. Ebenso werden die Rechte der Kinder sowie die heterosexuelle Ehe hervorgehoben. Doch auch die Darstellung von Sexualpädagogik (um die es in der Handreichung gar nicht geht!) als Verführung und Umerziehung sowie die unterstellte Nähe zu ‚Pädophilie‘<sup>1</sup> bzw. sexualisierter Gewalt gegen Kinder sind bereits aus anderen Debatten bekannt.

Darüber hinaus finden sich in der Pressemitteilung auch antimuslimische Momente: Homophobie sei „[g]erade unter Muslimen [...] stark verbreitet“ (ebd.). Demgegenüber wird die Notwendigkeit zur Toleranz gestellt, die die AfD gegenüber Homosexuellen für angebracht halte. „Etwas zu tolerieren, bedeutet, es als normabweichend zu begreifen, aber zu dulden“ (ebd.), die Norm sei jedoch die auf Fortpflanzung angelegte, heterosexuelle Beziehung zwischen Mann und Frau. Während also eine vermeintliche Homophobie durch Muslim\_innen kritisiert wird, stellt man im gleichen Atemzug klar, dass man Homosexualität selbst nicht als gleichwertig anerkennt, man Homosexuelle Menschen lediglich „dulde“. Besonders auffällig ist hierbei die Gleichzeitigkeit scheinbar komplett widersprüchlicher Positionen. Diese Gleichzeitigkeit kann als Versuch verstanden werden, von der eigenen Homofeindlichkeit abzulenken und sich durch die Abgrenzung von ‚den Anderen‘, in diesem Fall Muslim\_innen, als demokratisch, tolerant und pluralistisch zu inszenieren.

Auch die Fraktion der CDU versuchte, gegen die Fachbroschüre zu intervenieren. In einem Antrag an das Berliner Abgeordnetenhaus wurde gefordert, die Broschüre „unverzüglich zu stoppen“ (Abgeordnetenhaus Berlin 2018a). Dies wurde in erster Linie damit begründet, Kinder sollten „Kind sein dürfen, ohne in jüngsten Jahren mit Fragestellungen zur sexuellen Identität konfrontiert zu werden“ (ebd.). Fragen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt hätten in Berliner Kindertagesstätten nichts zu suchen. Über die Formulierung des „Konfrontierens“ wird auch hier der Eindruck erweckt, pädagogische Fachkräfte würden – auf grenzverletzende Art und Weise – sexuelle Themen an Kinder herantragen. Nicht benannt wird allerdings, dass auch Kinder sexuelle Wesen sind, wengleich kindliche von erwachsener Sexualität differenziert werden muss. Darüber hinaus werden Sexualität und Geschlecht in eins gesetzt – die Broschüre wird erneut ‚sexueller‘ gemacht, als sie ist.

Die Fraktion der FDP zeigte sich ebenfalls ablehnend gegenüber der Handreichung, wengleich sie sich etwas zurückhaltender äußerte (vgl. Abgeordnetenhaus 2018b). Die Handreichung sollte hinsichtlich folgender Punkte überprüft werden: ob die pädagogischen Empfehlungen altersgerecht seien, ob sie unterschiedlichen Familiensituationen gerecht würde und dem Erziehungsrecht der Eltern nicht widerspräche. Die

„Umsetzung politischer Ziele“ (ebd.) müsse in diesem Zusammenhang nachrangig sein. Bei der Einbindung externer Kooperationspartner\_innen sei zu überprüfen, inwiefern sie diese Anforderungen erfüllen, es sei eine „einseitige Beeinflussung von Kleinkindern zu vermeiden“ (ebd.). „Es ist dabei Aufgabe des Kita-Personals, auf Fragen und Äußerungen der betreuten Kinder einzugehen und nicht, eigene Ziele und Theorien den Kindern zu vermitteln“ (ebd.). Fachkräfte sollten außerdem nicht selbst initiiert, sondern lediglich reaktiv zu Themen der Vielfalt arbeiten. Dies wird als „kindgerechte pädagogische Vermittlung“ (ebd.) bezeichnet.

Besonders präsent ist hier die unterschwellige Unterstellung, Pädagog\_innen oder externe Kooperationspartner\_innen würden pädagogische Fachlichkeit individuellen, politischen Zielen unterordnen. Selbstverständlich ist die Frage nach pädagogischer Professionalität auch mit politischen Debatten und Prozessen verknüpft, vor allem wenn es um die Vermittlung von demokratischen Werten geht. In dieser Verknüpfung entsteht allerdings der Eindruck von illegitimen Interessen, durch die fachliche Grenzen überschritten würden. Auch wenn dies nicht explizit so ausformuliert wird, erinnert es stark an Vorwürfe einer ‚Homo-Lobby‘ und ‚politischen Umerziehung‘.

In den begleitenden medialen Darstellungen wurden antifeministische Argumentationen teilweise unkritisch reproduziert. Verschiedene Medien, v.a. Boulevard-Zeitungen wie z.B. die *Bild* und die *Berliner Zeitung* verwendeten im Zusammenhang mit der Handreichung den Begriff „Sex-Broschüre“ und weckten damit Assoziationen zu sexuellen Handlungen (vgl. Niggemeier 2018a). Auch in einer Kolumne des deutschen Auslandsrundfunks, der *Deutschen Welle*, wurde dieses Wording verwendet. Die Bebilderung des Artikels ist irreführend – sie stammt vermutlich aus der schulischen Sexualerziehung. Abgebildet sind penisähnliche Holzmodelle, an denen der Umgang mit Kondomen geübt werden kann. Im Artikel selbst kritisiert die Autorin die vermeintliche Sexualerziehung und sieht eine „Gender-Ideologie“ am Werk. Es wird stark dekontextualisierend argumentiert und zugleich implizit auf die Debatten um *Sexualpädagogik der Vielfalt* Bezug genommen. Elisabeth Tuider wird erwähnt, denn sie fordere, praktische Übungen in den schulischen Sexualkundeunterricht einzubauen (vgl. Niggemeier 2018b). Somit wird deutlich, dass nicht nur die dargestellten Argumentationsmuster und -strategien in anderen Debattensträngen wiederzufinden sind, sondern auch, dass die unterschiedlichen Fälle z.T. argumentativ explizit in Beziehung gesetzt werden.

### **Fazit**

Das hier aufgegriffene Beispiel macht deutlich, dass Antifeminismus auch in der sogenannten ‚Mitte der Gesellschaft‘ präsent ist. Mediale Berichterstattungen, die unkritisch die Diffamierungsversuche und Faktenverzerrungen antifeministischer Akteur\_innen reproduzieren, unterstützen damit aktiv antifeministische Diskursproduktionen. Dabei müssen die antifeministischen Debatten um Geschlechterpolitiken im Kontext betrachtet werden: Sie stehen in Zusammenhang mit einem gesamtgesellschaftlichen Rechtsruck, der eng verwoben ist mit anderen Formen gruppenbezogener

Menschenfeindlichkeit – nicht zuletzt den massiven Mobilisierungen gegen Geflüchtete.

Diese Diskurse haben auch Einfluss auf die pädagogische Arbeit. Einige Einrichtungen und Initiativen werden gezielt attackiert. Darüber hinaus werden in der pädagogischen Praxis vermehrt Fragmente antifeministischer Diskurse sichtbar: beispielsweise, wenn Eltern bei der Befassung mit Sexualität eine ‚Frühsexualisierung‘ befürchten oder wenn die Thematisierung von Homosexualität gegenüber Jugendlichen als zu großer Einfluss einer vermeintlichen ‚Homo-Lobby‘ abgelehnt wird. Solche und ähnliche diskursive Versatzstücke tauchen in der Praxis auf und machen einen professionellen pädagogischen Umgang notwendig. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine Differenzierung der Motive, aus denen Vorbehalte geäußert werden – nicht immer muss eine antifeministische Haltung der Grund dafür sein (vgl. Lang 2018: 151). Um antifeministische, antiplurale Argumentationen identifizieren zu können, bedarf es für pädagogische Fachkräfte einer Sensibilisierung über die entsprechenden Diskurse und ein Wissen über deren politische Hintergründe. Nur so ist es möglich, fundiert auf etwaige Vorbehalte gegenüber der eigenen pädagogischen Praxis zu antworten.

#### **Anmerkung**

- 1 Der Begriff ‚Pädophilie‘ ist insofern problematisch, als dass er häufig ungenau verwendet wird. Dabei wird nur selten zwischen einer sexuellen Präferenz für vorpubertäre Kinder (wissenschaftliches Verständnis) und sexualisierter Gewalt gegen Kinder (Alltagsverständnis) differenziert (vgl. König 2016: 78ff.).

#### **Literatur**

- Abgeordnetenhause Berlin (2018a): Drucksache 18/0831; <https://www.parlament-berlin.de/ad0s/18/IIIPlen/vorgang/d18-0831.pdf> (Abruf: 05.02.2019)
- Abgeordnetenhause Berlin (2018b): Drucksache 18/0831-1; <https://www.parlament-berlin.de/ad0s/18/IIIPlen/vorgang/d18-0831-1.pdf> (Abruf: 02.08.2019)
- AfD Berlin (2018): Neue Sex-Broschüre für Kita-Erzieher reine Geldverschwendung; <https://www.afd-fraktion.berlin/single-post/2018/02/15/Neue-Sex-Brosch%C3%BCre-f%C3%BCr-Kita-Erzieher-reine-Geldverschwendung> (Abruf: 03.05.2019)
- AfD Bundesverband (2018): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland; [https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm\\_AfD\\_Druck\\_Online\\_190118.pdf](https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Druck_Online_190118.pdf) (Abruf: 25.07.2019)
- Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin; [https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat\\_kita\\_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf](https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf) (Abruf: 03.08.2019)
- Billmann, Lucie (Hg.) (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin; [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf) (Abruf: 29.06.2019)
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache. In:

- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg. S. 275-301
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel
- König, Julia (2016): Wer jagt den ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. In: Widersprüche 1/2016, H. 139
- Lang, Juliane (2018): ‚Rechter‘ Antifeminismus: Debatten um Geschlecht und Sexualität als Scharnier in die ‚Mitte‘ der Gesellschaft. In: Betrifft Mädchen 4/2018. S. 148-153
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg
- Lange, Andrea/Maier, Thomas (2019): Sexualpädagogik in Bildungseinrichtungen – ein umkämpftes Feld? Wissenswertes zur Begleitung Sexueller Bildung – nicht nur bei Angriffen von (extrem) rechter oder religiös konservativer Seite. Hamburg: <https://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D393105639.pdf> (Abruf: 02.08.2019)
- Näser-Lather, Marion/Oldemeier, Anna Lena/Beck, Dorothee (Hg.) (2019): Backlash!? Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Roßdorf
- Niggemeier, Stefan (2018a): Die Lüge von der „Sex-Broschüre für Kita-Kinder“. Übermedien (22.02.2018). <https://uebermedien.de/25645/die-luege-von-der-sex-broschuere-fuer-kita-kinder/> (Abruf: 02.08.2019)
- Niggemeier, Stefan (2018b): Deutsche Welle beteiligt sich an Diffamierungskampagne gegen Kita-Broschüre. Übermedien (03.03.2018). <https://uebermedien.de/26020/deutsche-welle-beteiligt-sich-an-diffamierungskampagne-gegen-kita-broschuere/> (Abruf: 02.08.2019)
- Scheele, Sebastian (2016): Von Antifeminismus zu ‚Anti-Genderismus‘? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe. [http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele\\_diskursive\\_verschiebung\\_antifeminismus.pdf](http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf) (Abruf: 05.08.2019)
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld. S. 93-108
- Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel. S. 176-193
- Tuider, Elisabeth et al. (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/Basel

*Anna Lena Oldemeier M.A. hat an der Philipps-Universität Marburg Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und geschlechter-sensible Arbeit studiert. Von 2017 bis 2019 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt REVERSE („Krise der Geschlechterverhältnisse? Anti-Feminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial“) und hat dort die Fallstudie „Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom“ bearbeitet. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind unter anderem: Geschlecht, Antifeminismus und Sexualpädagogik. Sie ist freiberuflich in der außerschulischen Jugendbildung tätig. Aktuelle Publikation: Näser-Lather, M., Oldemeier, A. L., und Beck, D. (Hg.): Backlash?! Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft, Roßdorf 2019*

## **Volltext Schrift 4: Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld**

### **Bibliographische Daten:**

Oldemeier, Anna Lena/Backöfer, Ferdinand/Maurer, Susanne/Aleksin, Katharina (2020): Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: Transcript, S. 231-264. DOI: 10.14361/9783839448441-007.

Dieser Artikel wurde ursprünglich veröffentlicht unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>.

### **Eigenanteil:**

Beteiligung an Materialerhebung, -generierung und -auswertung. Konzeption des Artikels und eigener Erstentwurf der Kapitel 1. Einleitung: Pädagogik als antifeministische Diskursarena; 2. Antifeministische Diskurse über (Sexual-)Pädagogik im Spiegel der Forschung; 3.2.1 Verhältnisbestimmung: Divergenz. Gemeinsame Gesamtüberarbeitung des Artikels mit Co-Autor\_innen.

### **Begutachtung:**

Kollegiales Peer-Review durch die Herausgeberinnen Prof. Dr. Annette Henninger (Philipps-Universität Marburg) und Prof. Dr. Ursula Birsl (Philipps-Universität Marburg)

## **Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz**

Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs  
und pädagogischem Feld

---

ANNA LENA OLDEMEIER, FERDINAND BACKÖFER, SUSANNE MAURER &  
KATHARINA ALEKSIN

### **1. EINLEITUNG: PÄDAGOGIK ALS ANTIFEMINISTISCHE DISKURSARENA**

Ausgangspunkt unserer Fallstudie waren diskursive Formationen, die sich anhand von Debatten um (Sexual-)Pädagogik<sup>1</sup> zeigen, wie sie insbesondere seit 2014 öffentliche Aufmerksamkeit und ein großes Medienecho erzeugen konnten. In unserem Beitrag werden wir den systematischen Bezug dieser Debatten zur gesellschaftlichen Funktion und politischen Bedeutung der aktuellen Antifeminismen reflektieren. Pädagogik und Sexualität geraten dabei als brisante Schnittstellen zur Bearbeitung bzw. Vermittlung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in den Blick.

Der Fallstudie lag die Annahme zugrunde, dass Elemente des antifeministischen Diskurses dort zu einer besonderen Herausforderung werden, wo es, wie in der (sexual-)pädagogischen Praxis, auch ganz konkret um Kinder und Jugendliche geht. Wir fragten also: Wie genau wird (Sexual-)Pädagogik zum Gegenstand antifeministischer Thematisierungen und in welchem Verhältnis steht das zum Feld des (Sexual-)Pädagogischen selbst?

Erkenntnisleitend war für uns deshalb auch die Frage, wie pädagogisch-professionelles Handeln und die dort verhandelten Grundfragen insgesamt politisiert werden (können). Relevant erschien uns nicht zuletzt die Koinzidenz mit der seit 2010 in der BRD verstärkten öffentlichen Thematisierung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten.

---

1 Zu dieser Schreibweise vgl. die Erläuterung in Fußnote 6.

gogischen Institutionen, die unter anderem dazu geführt hat, dass Schutz vor (sexualisierter) Gewalt im pädagogischen Feld heute explizit auf der Agenda steht (vgl. Retkowski/Treibel/Tuider 2018).

In den vergangenen Jahren hat Antifeminismus eine thematische Verschiebung durchlaufen. So vertritt etwa Sebastian Scheele (2016: 5) die These, dass sich aktuelle antifeministische Politiken auf die als bedroht konstruierte Familie fokussieren, während zuvor die vermeintliche Diskriminierung von Männern durch ‚den‘ Feminismus im Vordergrund stand. Gemeint ist im Zusammenhang des ‚familienzentrierten Antifeminismus‘ dabei stets die spezifische Konstellation eines heterosexuellen, *weißen* Ehepaars mit Kindern. Innerhalb einer familistischen Logik wird die ‚bürgerliche Kleinfamilie‘ als naturgegeben und als – sowohl die den<sup>2</sup> Einzelne<sub>n</sub>, als auch den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang – stützende Instanz betrachtet (Notz 2016: 1). Der Figur des Kindes kommt eine besonders wichtige Rolle zu – als Zentrum der vermeintlich bedrohten Kleinfamilie steht sie im Fokus antifeministischer Argumentationen; so wird z.B. behauptet, dass die Öffnung der Ehe das Kindeswohl gefährde, dass berufstätige Mütter ihre Kinder vernachlässigten und dass Sexualpädagogik schädlich für Kinder sei. Scheele fasst das wie folgt zusammen: „Das Angst-Szenario ‚Geschlechterkampf‘ wird abgelöst vom Angst-Szenario ‚Umerziehung & Sexualisierung‘.“ (Scheele 2016: 6)

Pädagogik befindet sich grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen elterlichem Bestimmungsrecht und staatlichem Bildungsauftrag. Daran knüpft eine antifeministische Rhetorik an, die die Stabilität verheißende Familie durch einen als omnipotent imaginierten Feminismus bedroht sieht, der durch eine vermeintliche ‚Homo-Lobby‘ immensen Einfluss auf (staatliche) Erziehungs- und Bildungszusammenhänge habe (Schmincke 2015: 100). So ist es nicht verwunderlich, dass vor allem die Pädagogik zur Austragungsarena antifeministischer Diskurse wird. Pädagogik findet im Generationenverhältnis statt – sowohl im privaten Bereich der Familie als auch im öffentlichen Bereich staatlicher Erziehungs- und Bildungsaufträge. Das pädagogische Verhältnis ist meist asymmetrisch beziehungsweise hierarchisch angelegt; eine Machtdimension ist jedenfalls immer im Spiel, die mehr oder weniger bewusst gestaltet wird. Das pädagogische Feld ist also per se von spannungsreichen Verhältnissen, (potenziell) konflikthaften Momenten, Widersprüchen und Dilemmata gekennzeichnet, die es zu einer besonders ‚attraktiven‘ Arena für antifeministische (bzw. insgesamt politische) Auseinandersetzungen machen.

---

2 Wir verwenden den Unterstrich, auch Gender-Gap genannt, um damit eine Leerstelle bzw. einen Freiraum in Bezug auf Geschlecht zu markieren. So können nicht nur alle denkbaren Geschlechterpositionen, auch jenseits der Binarität von weiblich und männlich, adressiert werden, sondern auch die Versuche, der Kategorie Geschlecht zu entkommen.

Im Folgenden werden zunächst (2.) Kontroversen um (Sexual-)Pädagogik mit Bezug auf besonders prominente diskursive Ereignisse (2.1) markiert; dies wird auf den aktuellen Forschungsstand (2.2) bezogen. Sodann werden die in bisherigen Analysen herausgearbeiteten wiederkehrenden Argumentationsfiguren als diskursive Formationen (2.3) verdeutlicht. Der Bezug auf eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘<sup>3</sup> erweist sich dabei als wirkmächtiger Frame (2.4). Im darauffolgenden Abschnitt (3.) werden die zentralen empirischen und analytischen Ergebnisse unserer Fallstudie einer differenzierten Verhältnisbestimmung zwischen antifeministischem Diskurs und feldinhärenten Logiken und Praxen pädagogischer Arbeit unterzogen. Dies geschieht mithilfe der Begriffs-Trias *Divergenz – Ambivalenz – Kongruenz*. Abschließend (4.) werden unsere Befunde im Horizont von krisen- und subjekttheoretischen Überlegungen reflektiert.

## 2. ANTIFEMINISTISCHE DISKURSE ÜBER (SEXUAL-)PÄDAGOGIK IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

### 2.1 Kontroversen über (Sexual-)Pädagogik als diskursive Ereignisse

In den vergangenen Jahren mehrten sich öffentliche Debatten, in denen eine Pädagogik, die sich explizit auf Sexualität und/oder Geschlecht bezieht, immensen Widerspruch erfuhr und antifeministisch diskursiviert wurde.<sup>4</sup> Besondere Aufmerksamkeit erfuhr in diesem Zusammenhang 2013/14 eine Neufassung des baden-württembergischen Bildungsplans für allgemeinbildende Schulen, in dem die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Bildungsziel festgehalten werden sollte (vgl. Billmann 2015). In zeitlicher Nähe folgte 2014 eine öffentliche Auseinandersetzung um das Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*, herausgegeben von Elisabeth Tuidar, Mario Müller, Stefan Timmermanns,

3 Wir setzen die Bezeichnung dann in Anführungszeichen, wenn es um die undifferenzierte Konstruktion des Begriffes geht; wenn wir diejenige Perspektive ansprechen wollen, die von den Protagonist\_innen der Sexualpädagogik der Vielfalt selbst tatsächlich vorge schlagen und vertreten wird, werden keine Anführungszeichen gesetzt.

4 Wir beziehen uns hier auf ein Verständnis von Diskursanalyse in Anlehnung an Michel Foucault (vgl. Fegter et al. 2015: 15), das auf einer Betrachtung ‚diskursiver Formationen‘ (als einer Menge von Aussagen und Praktiken, die über eine bestimmte ‚diskursive Strategie‘ verknüpft erscheinen) beruht. In Abschnitt 2 unseres Artikels nehmen wir dabei vor allem diskursive Formationen innerhalb öffentlicher Debatten in den Blick.

Petra Bruns-Bachmann und Carola Koppermann, das bereits 2012 in zweiter Auflage erschienen war. Während die Kritik an den Bildungsplänen in Baden-Württemberg und in Hessen (hierzu Oldemeier 2019a) vor allem in Form von Demonstrationen durch die *Besorgten Eltern* und die *Demo für alle* sichtbar wurde, war *Sexualpädagogik der Vielfalt* wesentlich stärker Inhalt ablehnender Artikel in Tageszeitungen und anderen populären Medien (vgl. Tuidier 2016). Doch auch schon früher gab es Fälle, die zwar ähnlichen Diskursmustern folgten, aber nicht die gleiche mediale und öffentliche Beachtung erhielten. So wurde beispielsweise bereits 2007 die Verbreitung der Fachbroschüre *Körper, Liebe, Doktorspiele* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gestoppt, nachdem diese von Gabriele Kuby in der Zeitschrift *Junge Freiheit* unter anderem als „Zwangssexualisierung“ diskreditiert worden war (Badenschier 2007, in SPON vom 06.08.2007). 2010 wurde vom Berliner Senat die Initiative *Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt* beschlossen, die – unter anderem durch Bildungsangebote – entsprechenden Vorurteilen und homofeindlichen Einstellungen entgegenwirken sollte. Diese Initiative wurde von Gegner\_innen unter anderem als „Manipulation von Kindern“ (JF 30.06.2011), „Gehirnwäsche“ (DVCK e.V. 2011) und dem elterlichen Bestimmungsrecht entgegenstehend abgelehnt. Anfang 2013 sorgte ein von *pro familia* empfohlenes Aufklärungsbuch für Grundschüler\_innen für Aufregung (tz 30.04.2013).

Auch in den Folgejahren riss die Debatte nicht ab: Als 2018 die vom Berliner Senat geförderte Broschüre *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben* veröffentlicht wurde, die Erzieher\_innen in Kindertagesstätten dabei unterstützen soll, auf fachlicher Grundlage sicherer mit Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umzugehen, wurde versucht, deren Veröffentlichung zu unterbinden (Oldemeier 2019b). 2019 wurde vom Bundesfamilienministerium das *Regenbogenportal* ins Leben gerufen, eine Online-Datenbank, die für verschiedene Zielgruppen eine Übersicht über Materialien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bereitstellt. Auch diese Initiative erfuhr, vor allem online, heftigen Widerstand (Freie Welt 16.05.2019). Auch kontinuierliche pädagogische Arbeit wird immer wieder systematisch attackiert, so z.B. das queere Bildungsprojekt SCHLAU (SCHLAU RLP 2019).

Bereits durch diese exemplarisch genannten Fälle wird deutlich, dass es durchaus verschiedene pädagogische Arbeitsgebiete sind, die zum Ziel antifeministischer Interventionen werden. Gemeinsam ist diesen Feldern, dass sie sich auf Sexualität und sexuelle Vielfalt beziehen bzw. sich kritisch mit Geschlechter-Fragen auseinandersetzen. Debus und Laumann (2018: 276) unterscheiden in Bezug auf im antifeministischen Diskurs angegriffene Tätigkeitsfelder a) geschlechterreflektierte Pädagogik, b) Antidiskriminierungspädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befasst und c) Sexualpädagogik. Diese Felder haben nicht nur unterschiedliche konzeptionelle Grundlagen und Aufträge, sondern sind auch

rechtlich unterschiedlich reguliert (Debus/Laumann 2018: 278).<sup>5</sup> Unterscheidungsmerkmale sind überdies die je spezifischen Kontexte sowie zusätzlichen thematischen Fokussierungen. Dementsprechend wird in den genannten Bereichen in ganz unterschiedlichem Maße auf Sexualität und/oder Geschlecht Bezug genommen (Oldemeier 2019b: 23). Im antifeministischen Diskurs wird allerdings nicht zwischen diesen verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsbereichen unterschieden. Stattdessen werden sie undifferenziert entweder als ‚Gender-Pädagogik‘ oder, wesentlich öfter, als ‚Sexualpädagogik‘ zusammengefasst – obwohl es sich in den seltensten Fällen tatsächlich um Sexualpädagogik handelt. Auch die Medien wiederholen zum Teil diesen Fehler: So wurde der Entwurf für einen neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg medial sehr häufig unter dem Schlagwort ‚Sexualpädagogik‘ verhandelt.<sup>6</sup>

## 2.2 Forschungsstand: Antifeministische Diskurse im Feld der (Sexual-)Pädagogik

Mit Bezug auf die Debatten um den baden-württembergischen Bildungsplan bezeichnet Schmincke (2015: 93) die Figur des Kindes innerhalb politischer Auseinandersetzungen als „Chiffre“ und „moralische Waffe“. „Das Argument ‚Kindeswohl‘/‚Sorge um Kinder‘ wirkt immer, es sichert Aufmerksamkeit, verleiht Glaubwürdigkeit und vor allem moralisches Gewicht. Kinder repräsentieren in diesen Bezugnahmen Unschuld und Bedürftigkeit.“ (Schmincke 2015: 91) Schmincke rekonstruiert vier zentrale Argumentationsmuster, die vom Bündnis *Demo für alle* verwendet wurden, das die Proteste gegen den Bildungsplan maßgeblich geprägt hat: a) die Ehe als Abstammungsgemeinschaft, b) Sexualität als Bedrohung (Stichwort ‚Frühsexualisierung‘), c) die Rechte der Kinder und d) Verschwörungserzählungen, die auf Narrativen wie ‚Homo-Lobby‘, ‚Umerziehung‘ oder ‚Indoktrination‘ aufbauen (Schmincke 2015: 98-100).

5 So gibt es z.B. historisch schon länger einen gesetzlichen Auftrag zur Sexualerziehung, der auf Länderebene in den entsprechenden Schulgesetzen oder in Gesetzen über die Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung und frühen Bildung verankert ist. Antidiskriminierungsarbeit wird – neben dem Grundgesetz (GG) – erst seit 2006 durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gestützt. Die – ganz unterschiedlichen – Praxen einer geschlechterreflektierten Pädagogik können sich nicht zuletzt auf das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) berufen.

6 Wenngleich wir diese Konstruktion nicht reproduzieren möchten, müssen wir sprachlich mit ihr umgehen. Daher sprechen wir von (Sexual-)Pädagogik, wenn wir uns auf die angegriffenen Tätigkeitsfelder (geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik) beziehen.

Rohde-Abuba, Vennmann und Zimenkova (2019) haben sich diskursanalytisch mit den Debatten um den Bildungsplan befasst. Als eine zentrale Argumentation der Gegner\_innen identifizieren sie, „dass Sexualität schädlich für Kinder und Homosexualität schädlich für Jugendliche ist“ (Rohde-Abuba/Vennmann/Zimenkova 2019: o.S., Übersetzung durch die Autor\_innen). Auch hier wird also auf Aspekte der Gefahr und des Schutzes Bezug genommen, zusätzlich verweist der Aspekt der Schädlichkeit auf eine Wirkungszuschreibung, die durch die Gegner\_innen vorgenommen wird.

Wie auch Schmincke (2015) thematisiert Tuider (2016) in ihren Analysen die Konstruktion von Kindheit. Das ‚Bild vom reinen, unschuldigen Kind‘ steht demnach im Zentrum derjenigen Rhetorik, die eine Sexualpädagogik (der Vielfalt) zu diskreditieren sucht. Als rhetorische Strategien identifiziert sie a) diskursive Verkettungen von Altersangabe, Reizworten und dem Stichwort „praktische Übungen“, b) Dekontextualisierungen, mit denen einzelne Informationen aus dem fachlichen Zusammenhang gerissen und mit Gewaltaspekten in Verbindung gebracht werden und c) das Schüren von Angst (Tuider 2016: 179-184).

Darüber hinaus haben sich Debus und Laumann (2018: 277-284) quer zu einzelnen Diskursereignissen mit Angriffen auf die benannten Tätigkeitsfelder befasst und dargelegt, warum die Unterstellungen einer ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘ von Kindern und Jugendlichen jeglicher Grundlage entbehren. Als einendes Moment antifeministischer Angriffe auf (Sexual-)Pädagogik benennen sie „begriffliche und konzeptionelle Verwirrspiele“, durch die die jeweiligen Tätigkeitsbereiche gezielt diskreditiert werden sollen. Gemein haben sie demnach, „dass Fakten verdreht und Bedrohungsszenarien aufgebaut werden, die selten etwas mit der Realität zu tun haben.“ (Debus/Laumann 2018: 277)

### **2.3 Zentrale Argumentationsmuster gegen (Sexual-)Pädagogik**

Die referierten Befunde, die sich meist auf konkrete diskursive Ereignisse beziehen, zeigen die starken Überschneidungen antifeministischer Argumentationen im Feld der Pädagogik. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer übergreifenden Analyse, die pädagogische Arbeit dezidiert als antifeministische Diskursarena begreift und verschiedene Diskursstränge als ‚diskursive Formation‘ im Zusammenhang betrachtet. Mit anderen Worten: Welche Muster zeigen sich dabei immer wieder, und welche diskursiven Verschränkungen bestehen zwischen den verschiedenen Diskursereignissen?

Aus den bislang vorliegenden Analysen lassen sich einige zentrale Argumentationsmuster gegen Pädagogiken rekonstruieren, die sich auf Geschlecht und/oder Sexualität beziehen: Zum einen wird (Sexual-)Pädagogik ganz grundsätzlich die *Notwendigkeit* abgesprochen. Dies geschieht in der Regel unter Berufung auf ein

biologistisches Verständnis von Geschlecht und Sexualität (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10), das zur Begründung eines heteronormativen, binären Geschlechtermodells herangezogen wird. Wird davon ausgegangen, dass klar abgegrenzte Geschlechterrollen (und auch die damit verbundenen Ausschlussmechanismen und Diskriminierungen) natürlich und rechtmäßig sind und dass es demzufolge eine Diskriminierung qua Geschlecht gar nicht geben kann, so kann innerhalb einer solchen Logik eine pädagogische Bearbeitung entsprechender Thematiken als obsolet oder sogar kontraproduktiv dargestellt werden.

Interessanterweise wird zugleich behauptet, Heterosexualität sei – im Gegensatz zu anderen sexuellen Orientierungen – marginalisiert (Lange/Maier 2019: 23); eine Behauptung, die eigentlich selbst auf die politische Dimension der Thematisierungen von Geschlecht verweist.

Die pädagogischen Tätigkeitsfelder, die sich auf Sexualität, sexuelle Vielfalt und/oder Geschlechterfragen beziehen, werden summarisch als ‚ideologisch motiviert‘ diskreditiert (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10). Zugleich werden diverse kritische Perspektiven auf gesellschaftliche Geschlechterordnungen und -verhältnisse über die Rede vom ‚Genderismus‘ zusammengefasst und als Feindbild konstruiert (Scheele 2016: 4). Differenziert wird hier auch nicht mehr zwischen Gender Studies und Gleichstellungspolitiken (wie etwa der Strategie des Gender Mainstreaming). Dementsprechend werden pädagogisch Tätige in entsprechenden Handlungsfeldern ebenfalls nur noch als Akteur\_innen beziehungsweise ‚Agent\_innen‘ dieser vermeintlichen *Ideologie* des ‚Genderismus‘ identifiziert.

Ein weiterer Vorwurf an Pädagogik, die sich auf Geschlecht und/oder Sexualität bezieht, ist jener der *Umerziehung* (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 10), der wiederum mit einer Verschwörungserzählung verknüpft ist.<sup>7</sup> Dieser Vorwurf suggeriert zum einen, dass es einen ‚geheimen Plan‘ gebe, der – je nach Argumentationsmuster – entweder einen ‚neuen, geschlechtslosen Menschen‘ schaffen oder Kinder und Jugendlichen Homosexualität anerkennen wolle (Lange/Maier 2019: 23). Zum anderen impliziert die Rede von ‚Umerziehung‘ die Vorstellung von einer bestimmten Wirkung, die der (Sexual-)Pädagogik zugeschrieben wird. Darauf verweist auch der antifeministische Kampfbegriff ‚Frühsexualisierung‘, der in den letzten Jahren eine starke Konjunktur erfahren hat (Lange/Maier 2019: 22).

Ein deutlicher Bezugspunkt, der in allen hier referierten Analysen anklingt, ist der Vorwurf der *Gewalt(-ausübung)*. Wie bereits von Schmincke (2015) und Tuider (2016) markiert, besteht ein zentrales antifeministisches Argumentationsmuster darin, vor allem Sexualpädagogik, aber auch Antidiskriminierungspädagogik – wenn-

7 Der antifeministische Diskurs wirkt insgesamt verschwörungstheoretisch und korrespondiert insofern auch mit antisemitischen Motiven (Fedders 2018; Frauen & Geschichte Baden-Württemberg e.V. 2019).

gleich in anderem Maße – ‚Übergriffigkeit‘ zu unterstellen, bis hin zum expliziten Vorwurf sexualisierter Gewalt; vor diesem Hintergrund wird dann für den Schutz von Kindern argumentiert (z.B. Tuider 2016: 179ff; Schmincke 2015: 99f; Bunt/Brenner 2014: 18; Kämpf 2015: 11). Alle diese Argumentationsmuster lassen sich aber vor allem als *Delegitimierungsstrategien* identifizieren, mit denen bestimmten pädagogischen Tätigkeitsfeldern ihre Berechtigung grundsätzlich abgesprochen werden soll.

Über diese gemeinsamen argumentativen Referenzen hinaus lassen sich noch weitere Querverbindungen zwischen verschiedenen Fällen antifeministischer Angriffe identifizieren. So kann zum einen die bereits angesprochene Vermischung von pädagogischen Praxisfeldern benannt werden – beispielsweise, wenn die AfD Berlin (2018) die bereits erwähnte Fachbroschüre *Murat spielt Prinzessin ...* als ‚Sexualpädagogik‘ bezeichnet. Hierdurch werden pädagogische Beiträge, die sich auf Vielfalt beziehen, als wesentlich ‚sexueller‘ dargestellt als sie tatsächlich sind, und es werden Assoziationen zu sexuellen Handlungen geweckt (hierzu auch Debus/Laumann 2018: 278f). Auch konzeptionelle Differenzen werden verwischt und verschleiert, wohl, um eine maximale Skandalisierung zu erreichen. Insgesamt lässt sich eine diskursive Vermischung von Fällen feststellen, die eigentlich unabhängig voneinander zu betrachten wären, auch finden sich Verzerrungen und viel Irreführendes. Die Gleichsetzung des baden-württembergischen Bildungsplans mit ‚schulischer Sexualerziehung‘ stellt dafür ein noch relativ harmloses, und dennoch (vielleicht sogar deshalb?) wirkmächtiges Beispiel dar.

#### **2.4 ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ als wirkmächtiger Frame**

Besonders auf den antifeministischen Diskursstrang zum Fachbuch *Sexualpädagogik der Vielfalt* wird – auch in inhaltlich ganz anderen Kontexten – immer wieder Bezug genommen. Dieser Diskursstrang weist offenbar eine besonders hohe affektive Aufladung auf. Henningsen, Tuider und Timmermanns (2016) stellen diesbezüglich fest: „Aus fachwissenschaftlicher Sicht kam es hierbei zu einigen Verdrehungen und Unterstellungen, was Sexualpädagogik tut, wie sie arbeitet und welches ihre theoretischen, empirischen und fachlichen Prämissen sind.“ (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016: 14) Wie Lange und Maier (2019: 23) feststellen, wird im antifeministischen Diskurs jeglicher Sexualpädagogik unterstellt eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ zu sein, ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ sei mittlerweile als Chiffre etabliert (Lange/Maier 2019: 11). Gemeint ist damit, dass allein die Nutzung der Begrifflichkeit ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘, unabhängig davon, inwiefern ein sexualpädagogisches Konzept tatsächlich mit dieser verknüpft ist, die aus dem öffentlichen Diskurs bekannten Narrative anspielt und somit zur Diskreditierung beiträgt. So argumentiert zum Beispiel Martin Voigt in einem Artikel in der

FAZ, einige Lehrpläne seien „geeignet, den Kindesmissbrauch zu fördern“ und die „gesamte Gesellschaft“ solle „umerzogen werden“ (Voigt 2014, in FAZ vom 22.10.2014). In diesem Zusammenhang behauptet er:

„Klare Ziele hat die ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘, die in den Lehrplänen einiger Bundesländer als Querschnittsthema verankert ist. Eine Forderung lautet, die sogenannte ‚Heteronormativität‘ unserer Gesellschaft zu überwinden, weil sonst gleichgeschlechtlich fühlende Kinder in ihrer Entwicklung Schaden nehmen könnten.“ (Voigt 2014, in FAZ vom 22.10.2014)

Auch hier zeigt sich, dass auf unterschiedliche Diskursstränge zugleich Bezug genommen wird. Damit funktioniert der Artikel ganz im Sinne der weiter oben gekennzeichneten Diskursstrategie, die auf eine ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ referiert, um die damit bereits verbundene affektive Aufladung zu nutzen.

Es ist der affektive Charakter des Diskurses über ‚Sexualpädagogik‘, der dessen antifeministisches Mobilisierungspotenzial ausmacht (Chmielewski/Hajek 2017). Wissenschaftliche Analysen legen den Schluss nahe, dass dabei weniger die tatsächliche ‚Sorge um Kinder‘ im Fokus steht, sondern dass die Bezugnahme auf das Kindeswohl für andere Zwecke instrumentalisiert wird: Schmincke bezeichnet die argumentativen Bezugnahmen auf das Kindeswohl als „Abwehrstrategien [...], die im Namen der Kinder eine vermeintliche Gefahr von außen bekämpfen wollen, welche in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergerechtigkeit die Familie und damit das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen.“ (Schmincke 2015: 100) Krolzik-Matthei und Voß verweisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die Angst vor einem vermeintlichen Verlust von Privilegien (Krolzik-Matthei/Voß 2016: 111; vgl. außerdem Bunt/Brenner 2014: 18f). Insgesamt wird in den aktuellen Analysen darauf abgehoben, dass die Unterstellungen der antifeministischen Interventionen und die Wirklichkeiten (sexual-)pädagogischer Praxis nur wenig miteinander zu tun haben. Wie die Befunde unserer empirischen Studie zeigen, gestalten sich die Verhältnisse jedoch durchaus komplex und auch mehrdeutig.

### **3. ANTIFEMINISTISCHER DISKURS UND (SEXUAL-)PÄDAGOGISCHES FELD**

Unsere Fallstudie *Sexualpädagogik: Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom* im Rahmen des REVERSE-Projektes bezog sich auf unterschiedliche Dimensionen – den antifeministischen Diskurs *über* das (sexual-)pädagogische Feld und Diskurse *im* (sexual-)pädagogischen Feld selbst. Unsere Erkenntnisse in Bezug

auf deren Verhältnis zueinander spitzen wir mit der Begriffs-Trias *Divergenz – Ambivalenz – Kongruenz* zu. Es handelt sich dabei um einen zentralen Befund, der zeigt, dass die Differenzen zwischen kritisch-emanzipatorischen und antifeministischen Positionen mit Bezug auf (Sexual-)Pädagogik nicht immer klar und eindeutig sind. Die Darstellung wird eingeleitet mit einer knappen Kennzeichnung des methodischen Vorgehens und dessen methodologischer Begründung.

### 3.1 Methodisches Vorgehen

Der antifeministische Diskurs um (Sexual-)Pädagogik wurde über eine Sekundäranalyse bereits durchgeführter Diskursanalysen erschlossen. Dies diente auch der Verfeinerung der Fragestellung und der Entwicklung des Aufmerksamkeitshorizontes für die empirische Untersuchung. Diese umfasste zum einen problemzentrierte Interviews (Mayring 2002: 67ff) mit pädagogisch Tätigen aus den antifeministisch angegriffenen Arbeitsgebieten, um deren subjektive Wahrnehmungen antifeministischer Thematisierungen ihrer Handlungsfelder aufzugreifen. Zum anderen wurden teilnehmende Beobachtungen (Flick 2014: 126ff) in sexualpädagogischen Fortbildungen durchgeführt. Dem lag die Annahme zugrunde, dass sich die im Feld der Sexualpädagogik konkret Tätigen in besonderer Weise mit den antifeministischen Angriffen auf ihre Praxis auseinandersetzen müssen. Der Zugang zu diesem Feld gestaltete sich dabei besonders schwierig: Nur wenige Einrichtungen wollten oder konnten offenbar einer teilnehmenden Beobachtung innerhalb ihrer Fortbildungen zustimmen.<sup>8</sup> Dies verweist u.E. bereits auf die Sensibilität der Thematik von Sexualität bzw. sexualpädagogischer Arbeit. Die teilnehmend beobachteten Fortbildungen fanden in ganz unterschiedlichen Kontexten statt, waren an unterschiedliche Zielgruppen adressiert (z.B. Erzieher\_innen, Personen in der Tagesbetreuung, Pädagog\_innen allgemein) und hatten unterschiedliche inhaltliche Foki (z.B. kindliche Sexualität, sexualpädagogische Arbeit mit Geflüchteten, Sexualität und Behinderung).<sup>9</sup> Die im Zuge des empirischen Vorgehens entstandenen Interview-Transkripte und Beobachtungsprotokolle wurden inhaltlich-strukturierend analysiert (Kuckartz 2014: 77ff). Das dafür verwendete Kategoriensystem wurde mithilfe der Sekundäranalyse des antifeministischen Diskurses deduktiv sowie aus dem Ma-

---

8 An dieser Stelle möchten wir sowohl unseren Interviewpartner\_innen, als auch den Einrichtungen, Fortbildungsleiter\_innen und Teilnehmer\_innen, deren Veranstaltungen wir begleiten durften, für ihre Kooperation und ihre Beiträge zu unserem Forschungsprozess danken.

9 Die folgenden Ausschnitte aus unserem empirischen Material entstammen einigen der genannten Interviews und Protokollen teilnehmender Beobachtungen; sie wurden anonymisiert.

terial heraus induktiv entwickelt. Auf Basis der empirischen Befunde und anhand von Materialbeispielen wird nun im Folgenden dargelegt, in welcher Weise (Sexual-)Pädagogik zum Gegenstand antifeministischer Thematisierungen wird und in welchem Verhältnis dies zum Feld des (Sexual-)Pädagogischen selbst steht.

In unserer Analyse orientieren wir uns insbesondere an der Dispositivanalyse als einer Variante erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung (Fegter et al. 2015). Diese geht von *Kräftefeldern* und *Ermöglichungsstrukturen* in bestimmten (eben auch pädagogischen) Feldern aus, die mit gesamtgesellschaftlichen Diskursen korrespondieren. Dem pädagogischen Feld sind – wie weiter oben bereits angesprochen – gewisse Spannungen und Dilemmata systematisch inhärent, die bearbeitet werden müssen, so etwa die Asymmetrien im pädagogischen Verhältnis. Mit der Perspektive der Ermöglichungsstrukturen interpretieren wir unsere Ergebnisse im Modus spezifischer Verhältnisbestimmungen von pädagogischer Praxis und antifeministischem Diskurs, die wir mit den Begriffen *Divergenz – Ambivalenz – Konvergenz* zuspitzen.

### 3.2 Verhältnisbestimmungen

Die Frage, wie antifeministische Diskurse im pädagogischen Feld ‚auftauchen‘ und sichtbar werden, hofften wir vor allem auch im Rahmen unserer teilnehmenden Beobachtungen verfolgen zu können, doch entgegen unseren Vorannahmen war das Thema dort überraschend wenig präsent. Stattdessen zeigte sich, dass den Teilnehmer\_innen an den Fortbildungen die öffentlichen Auseinandersetzungen um ihre Handlungsfelder zum Teil gar nicht bewusst zu sein schienen. Lediglich punktuell wurde, und dies vor allem in Seitengesprächen, deutlich, dass Wissen über die entsprechenden Debatten durchaus vorhanden ist. Es können nun unterschiedliche Lesarten dafür entwickelt werden, weshalb – trotz der politischen und pädagogischen Brisanz des Themas – scheinbar kein akuter Rede- oder Reflexionsbedarf bei den Teilnehmer\_innen bestand; zumindest kam es nicht zu einer Thematisierung innerhalb der Veranstaltungen.

Dem gegenüber bezogen sich einige Gesprächspartner\_innen aus den Expert\_innen-Interviews explizit auf antifeministische Mobilisierungen und stellten einen Zusammenhang zu Veränderungen in ihrer pädagogischen Praxis her. Inwieweit diese überhaupt identifiziert werden können, hängt vom diesbezüglichen Wissensstand der Akteur\_innen ab und unterscheidet sich zudem auch zwischen den untersuchten Handlungsfeldern. Das folgende Beispiel verweist darauf, dass sich im Tätigkeitsfeld der Sexualpädagogik durchaus etwas zuspitzen kann:

„Also bei den Kindern habe ich das Gefühl, die – oder Kinder und Jugendliche – die kriegen mit, dass es eine Debatte darum gibt, und sie kriegen mit, dass nämlich erst seit ein paar Jah-

ren, so seit zwei, drei Jahren, so vielleicht nachdem diese ganze Debatte so ein bisschen angefangen hat auch zu wirken, dass sie manchmal Angst haben vor den sexualpädagogischen Projekten, weil sie sagen ‚Oh Gott, jetzt kommen die und die müssen darüber jetzt sprechen‘ und ‚zeigt ihr uns jetzt Pornos?‘ und so. Und ich dachte: Das ist mir vor ein paar Jahren noch nie passiert, also woher kommt dieses Gefühl von ‚Oh Gott, was macht ihr jetzt mit uns?‘. Dass sie aufgeregt waren, war schon immer normal, aber dass es jetzt so ein bisschen überladen ist, was irgendwie Negatives erwartet oder was Übergriffiges erwartet wird, das ist so ein bisschen komisch. Da habe ich das Gefühl, da spiegelt sich vielleicht diese Aufgeladenheit wider, die man so unter den Erwachsenen vielleicht mitbekommt.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Frau Enzmann spricht davon, dass sich mögliche Vorbehalte gegenüber ihrer Arbeit als Sexualpädagogin in den vergangenen Jahren verändert haben und stellt einen direkten Zusammenhang zu antifeministischen Diskursen her. Auch andere Interviewpartner\_innen berichten von Vorbehalten, die ihnen von Kindern und Jugendlichen, von Eltern oder von Lehrkräften entgegengebracht werden. Welchen Anteil daran der antifeministische Diskurs hat und inwieweit hier noch andere Einflussfaktoren eine Rolle spielen, ließ sich im Rahmen unserer Studie nicht präzise bestimmen. Gleichwohl kann vermutet werden, dass der antifeministische Diskurs zur Veränderung von Ermöglichungsstrukturen für die Artikulation von Vorbehalten oder Kritik (bis hin zu heftiger Ablehnung) beiträgt.

Diese Vermutung formulieren wir wie gesagt mit Bezug auf ein Diskursverständnis, das sich auf ‚diskursive Formationen‘ bezieht (vgl. Fegter et al. 2015: 12 ff); damit geraten diskursive Praktiken in den Kräftefeldern des historisch und kontextuell jeweils Einsehbaren und Sagbaren in den Blick.

### **3.2.1 Verhältnisbestimmung: DIVERGENZ**

Die Rede von der Divergenz bezieht sich auf den Umstand, dass der antifeministische Diskurs ein simplifiziertes Bild der pädagogischen Praxisfelder geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik erzeugt. Dabei werden diese Praxisfelder häufig und fälschlicherweise unter ‚Sexualpädagogik‘ zusammengefasst bzw. in diffamierender Absicht summarisch als ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ adressiert. Dadurch wird der Eindruck eines einheitlichen und klar abgegrenzten Tätigkeitsbereiches erzeugt, der zudem von einer ‚Gender-Ideologie‘ bestimmt sei, die eine ‚Umerziehung‘ mit grenzverletzendem Vorgehen erreichen will (vgl. Abschnitt 2). Dass diese Konstruktion an den pädagogischen Anliegen, (Selbst-)Verständnissen und Arbeitsansätzen der angegriffenen Felder völlig vorbeigeht, ist bereits argumentativ gut belegt (z.B. Debus/Laumann 2018; Billmann 2015; Oldemeier 2019a). Diese Diskrepanz zwischen einem antifeministischen Diskurs und der konkreten in sich ausdifferenzierten pädagogischen Praxis

fassen wir als ein Verhältnis der *Divergenz*. Im Folgenden wird diese Divergenz an Hand von Beispielen aus dem Interviewmaterial dargestellt.

Antifeministische Diskurse konstruieren wie bereits erwähnt ein Bild von einer einheitlichen Ausrichtung (sexual-)pädagogischer Arbeit, die noch am ehesten als – wenn auch feindlich-ablehnende – Lesart eines queer-feministischen Zugangs verstanden werden könnte (vgl. Mayer/Ajanovic/Sauer 2018: 56). Im von uns untersuchten Feld finden sich allerdings sehr unterschiedliche Bezugnahmen auf Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Sexualität sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Das zeigt sich etwa im Interview mit dem ehemaligen Jungearbeiter Herr Finkhuber (das zugleich auch auf die weiter unten ausgeführten Aspekte der ‚Ambivalenz‘ und ‚Kongruenz‘ verweist):

„Aber bei dem LSBTTIQ, da fehlt mir noch ein H. Heterosexuell. Das taucht da gar nicht mehr auf. Und das finde ich (lacht) das gehört eigentlich auch dazu. [...] Das wäre für mich zum Beispiel so eine Frage in der Debatte, die ich immer wieder mal einwerfe, warum gehört es da nicht selbstverständlich mit rein, weil dann bin ich nicht divers als Heterosexueller, und alle anderen sind divers, da frage ich mich: Wozu die Unterscheidung?“ (Herr Finkhuber, Geschlechterreflektierte Pädagogik)

Herr Finkhuber bezieht sich durchaus positiv auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Eine Auseinandersetzung mit Sexualität in pädagogischen Kontexten hält er für immens wichtig. Dennoch wird aus dem Interview insgesamt deutlich, dass sein Zugang zu diesem Thema eher nicht aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive erfolgt; die Auslassung von ‚heterosexuell‘ im Kürzel LSBTTIQ verweist ja bewusst auf nicht-hegemoniale, also marginalisierte Sexualitäten und Geschlechter und stellt nicht einfach die Vielfalt möglicher sexueller Orientierungen dar. Und obwohl die zitierte Passage auch so gelesen werden könnte, dass Heterosexualität als Norm relativiert und in eine Reihe mit den unterschiedlichsten Diversitäten gestellt wird,<sup>10</sup> wirkt dies im Gesamtkontext des Interviews eher unwahrscheinlich. Vielmehr erinnert die getroffene Aussage – wohl gegen die Absicht des Sprechers – an die Behauptung im antifeministischen Diskurs, Heterosexualität werde derzeit marginalisiert und bedürfe daher eines besonderen Schutzes (vgl. Abschnitt 2).

10 Jutta Hartmann (2017) bringt hier noch einen anderen wichtigen Aspekt ins Spiel: „In der aktuellen Debatte scheint es sich [...] einzubürgern, das Thematisieren sexueller Vielfalt mit dem Thematisieren von LGBT\*I\*-Lebensweisen gleichzusetzen. Ein solches Verständnis von Vielfalt läuft m.E. Gefahr, entgegen besserer Absicht die Dualität von Norm und Abweichung unhinterfragt zu reproduzieren.“ (Hartmann 2017: 174 ff) Hartmann plädiert deshalb für den Begriff „vielfältige Lebensweisen“ und begründet dies explizit mit einer herrschaftskritischen Perspektive.

Mehrere Interviewpartner\_innen aus dem Bereich Sexualpädagogik, zum Teil auch aus der Antidiskriminierungspädagogik, berichteten von Vorbehalten, die ihnen ‚aus der Politik‘, von Eltern, auch von Jugendlichen oder gar anderen Fachkräften (z.B. Lehrer\_innen) entgegengebracht wurden:

„Und vorgeworfen wird ja auch häufig, dass wir total für Akzeptanz werben, dass wir den Kindern Akzeptanz aufzwingen, im Sinne von, ja: Wir wollen, dass die dem alle positiv gegenüberstehen und so weiter, aber das ist, da haben [wir] halt intern irgendwie drüber gesprochen, dass es gar nicht, also das sagen wir nicht mal. Also wir sitzen ja nicht in der Klasse und sagen: So, hier, guckt mal, da ist jetzt, da ist ein Schwuler und noch eine Lesbe und noch eine bisexuelle Person und ihr habt die jetzt bitte alle gut zu finden, so. Sondern nein, was wir machen, ist eine Aufklärungsarbeit, wir sprechen darüber, dass es so etwas gibt und dass es nichts Unnormales ist, sondern dass es halt einfach in der Gesellschaft vorkommt. Und wir erzählen den Kindern, dass wenn sie so sind, dass sie dann nicht unnormale oder weniger wert sind, sondern dass sie halt einfach im Endeffekt genauso normal und spießig sind, wie alle anderen irgendwie auch.“ (Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

„Und jetzt arbeite ich halt auch einfach in der Praxis drin, und dieser Vorwurf beispielsweise, Kinder hätten zum Beispiel keine Sexualität, es gibt halt nur zwei Geschlechter, alles andere ist halt quasi nonsense. Und ja, wir würden halt alle Kinder quasi geschlechtslos machen, als würde es halt keine Geschlechterrollen mehr geben. Also das sind halt so Vorwürfe, die man halt gehört hat, besonders zum Beispiel auch, als das Projekt hier losging, war das auch sehr, sehr hoch diskutiert in unserem Bundesland.“ (Frau Dahlmann, Geschlechterreflektierte Pädagogik)

Frau Dahlmann hatte in ihrer Praxis mit einer parlamentarischen Anfrage und direkten Angriffen zu tun – so zum Beispiel mit E-Mails, in denen ihre Arbeit diffamierend kritisiert wurde. In diesen wurde ihr vorgeworfen, es würden „Steuergelder für so einen Quatsch draufgehen“, und man wolle „Kinder verwirren, damit sie geschlechtslos sind“. Rassistische Bilder der radikalen Rechten scheinen auf, wenn davon die Rede ist, man verhindere mit der (sexual-)pädagogischen Arbeit die Vermittlung „deutscher Werte“ und fördere einen „großen Austausch“ (vgl. zu diesem Motiv z.B. Klewer 2019: 16). Für Frau Dahlmanns Projektzusammenhang erfolgte aus dem Wissen über diese Diskurse eine dezidierte Öffentlichkeitsarbeit, um solchen Zuschreibungen Sachinformationen entgegen zu setzen.

Andere Interviewpartner\_innen sprechen ebenfalls von der Befürchtung/Erfahrung, welche Folgen eine (mögliche) politische Auseinandersetzung um ihr Projekt oder ihre Einrichtung hat/haben kann, beispielsweise wenn die Beantwortung von parlamentarischen Anfragen enorme Arbeitsressourcen bindet oder wenn das Wegfallen von öffentlichen Geldern die Möglichkeit der eigenen Arbeit existenziell bedroht. Auch das folgende Interview-Zitat zeigt, dass Angst und Unsicherheit bei

Eltern, aber auch Fachkräften im Feld offenbar sehr präsent sind, was nicht zuletzt auf die affektive Dimension des Diskurses verweist:

„Das eine, was man mitkriegt, oder was ja – genau, was auch in der Arbeit mit meinem Verein hier manchmal deutlich wird, dass es Eltern sind, die sich sorgen um ihre Kinder, die Angst davor haben, dass wir den Kindern irgendwas erzählen, was die nicht hören sollten ihrer Meinung nach. [...] Man hat das Gefühl, dass man ständig so unter Generalverdacht steht, als würde man jetzt den Kindern was Böses wollen, und das ist ja nun wirklich absolut nicht so.“ (Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

Wenn antifeministische Diskurse vor den Effekten von ‚Sexualpädagogik‘ warnen, beinhaltet dies eine starke Wirkungszuschreibung. So impliziert etwa der Begriff ‚Frühsexualisierung‘, dass Kinder und Jugendliche allein durch eine nicht-binäre und nicht-heteronormative Thematisierung von Geschlecht und Sexualität hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität massiv beeinflusst, gar in eine bestimmte Richtung gedrängt werden. Steffen benennt explizit die elterliche Angst, die Kinder würden „Dinge erfahren, die sie nicht hören sollen, dass sie ein Weltbild gelehrt bekommen, was nicht dem der Eltern entspricht“, womöglich, dass sie dadurch „schwul gemacht“ würden. Dem stellt er seine Praxis gegenüber, in der es ihm um das Sichtbarmachen gesellschaftlicher Realitäten geht. Hier wird das deutlich, was wir mit dem Begriff der Divergenz markieren wollten – ein Auseinanderklaffen zwischen den – (auch) durch den antifeministischen Diskurs genährten – Zuschreibungen an (Sexual-)Pädagogik und deren eigenen Anliegen und Vorgehensweisen.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich vielfach, dass antifeministische Diskurse ein Zerrbild des (sexual-)pädagogischen Feldes konstruieren – wenn nicht sogar Behauptungen aufgestellt werden, die jeder Grundlage entbehren. Unsere Untersuchungen haben aber auch verdeutlicht, dass es durchaus Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten im pädagogischen Feld selbst gibt.

### **3.2.2 Verhältnisbestimmung: AMBIVALENZ**

Antifeministische Diskurse rekurren auch auf im pädagogischen Feld inhärente und virulente Fragen, so etwa auf die bereits erwähnten Phänomene von Macht-Asymmetrien und Grenzverletzungen im Kontext pädagogischer Institutionen. Dadurch ergeben sich Einhakpunkte für antifeministische Argumentationsmuster im pädagogischen Feld selbst, die wir nun beispielhaft darstellen wollen. An dieser Stelle erhält erneut Bedeutung, dass der antifeministische Diskurs differente pädagogische Felder unter dem Label ‚Sexualpädagogik‘ bzw. ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘ subsummiert – auch dann, wenn es eigentlich ‚nur‘ um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, also um eine inklusive oder um eine Antidiskriminierungspädagogik geht, die keine Sexualpädagogik im engeren Sinne leistet. Mit Bezug auf die im antifeministischen Diskurs skandalisierten Publikationen und Bildungspläne,

die aus dem Feld der Inklusions- bzw. Antidiskriminierungspädagogik stammen, findet im öffentlichen *Diskurs* also eine Falschdarstellung statt. In unserer Untersuchung zeigte sich jedoch zugleich, dass die differenten Tätigkeitsfelder in der realen *Praxis* manchmal tatsächlich verschwimmen, wie dieser Auszug aus einem Interview mit einem ehrenamtlichen Mitarbeiter deutlich machen soll, der in einem Schulprojekt eines queeren Vereins zu Antidiskriminierung arbeitet:

„Also so sexualpädagogisch tätig sind wir in dem Sinne fast nicht, oder das ist nicht unser Hauptaugenmerk. Das Hauptaugenmerk liegt eigentlich mehr darauf über sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität aufzuklären, und das ist auch unser Fokus, und darauf legen wir auch quasi diese Bildungsprojekte immer aus. Und gehen ja damit in die Schulen; aber die Erfahrung ist halt einfach häufig, dass die Kinder und Jugendlichen dann in der Regel nicht nur das brauchen – also Aufklärung über sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität –, sondern eben auch noch vernünftige sexualpädagogische Arbeit. [...] Was sie in der Regel immer sehr, sehr gut alles können, sind so Sachen wie Verhütung, also Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten und Schwangerschaftsverhütung, das ist immer noch so dieses Ding, was halt so, also es ist zwar alte Schule, was in der Sexualpädagogik gerade noch gemacht wird, dieses: Ach ja, Schutz vor Krankheiten, und werdet ja nicht schwanger, so nach dem Motto; das ist das, was so gerade – gefühlt – in der Sexualpädagogik so vermittelt wird. Dass das Ganze aber auch irgendwie einen lustvollen, einen identitären Aspekt von Sexualität gibt, das wird, glaube ich so – fällt immer dann hinten runter, und geschweige denn die ganzen Sachen, was eben sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität angeht. Da haben wir die Erfahrung, dass dann halt immer so von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer kommt: Ach, na ja, zum Glück seid ihr jetzt da, dann könnt ihr das machen, dann müssen wir das ja nicht tun‘. [...] Ich habe ja nun im Lehramtsstudium auch ’zig Praktika irgendwie gemacht, und da kriegst du das halt auch mit. Ja, so: ‚Ja ja, wir haben schon so ein Sexualpädagogikkonzept‘, aber so wirklich kümmert sich auch keiner darum – und das ist halt auch irgendwie so, na ja, nicht so ein Tabuthema, aber es ist so das Ding, wo halt irgendwie keiner Bock darauf hat, weil man selber vielleicht auch nicht so viel Ahnung hat; und das halt sozusagen abzugeben.“  
(Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik)

Die Praxis, die der Interviewpartner beschreibt, scheint also die antifeministische Darstellung teilweise zu bestätigen. Jedoch stellt sich das Thematisieren von sexualpädagogischen Inhalten im engeren Sinne durch Pädagog\_innen der (queeren) Antidiskriminierungspädagogik nicht als ideologisch motiviertes ‚Unterschieben‘ dar, sondern wird als Notwendigkeit empfunden, die auf vorgefundene Missstände reagiert. Durch seine Erfahrung als Lehramtsstudent unterstreicht Herr Steffen die nicht vorhandene oder nur rhetorische Verankerung von Sexualpädagogik in der Schule und das Bedürfnis von vielen, gerade älteren Lehrkräften, das Thema „abzugeben“. Dazu passt, dass er enorm viele Fragen und Anliegen bei den Schüler\_innen wahrnimmt, die durch die schulische Sexualpädagogik scheinbar nicht

aufgefangen werden. Bezeichnenderweise sind dies nach Steffen gerade diejenigen Aspekte, die im antifeministischen Diskurs skandalisiert werden: Fragen der Lust, der (Geschlechts-)Identität und der sexuellen Orientierung. Die Aussage „viele wollen das einfach auch an den Schulen nicht“ verweist hier auf eine nicht näher spezifizierte Ablehnung einer Sexualpädagogik, die solche Fragen aufgreift. Trotzdem sieht Steffen Sexualpädagogik nicht als „Tabuthema“, sondern vermutet eher Unbehagen, Unwissen und Unlust bei Lehrkräften als maßgebliche Faktoren.

Dies deckt sich mit weiteren Befunden aus unserer Feldforschung, die Sexualpädagogik weniger als abgelehntes, denn als ignoriertes oder lediglich rhetorisch akzeptiertes Feld zeigen. Besonders stark macht diesen Punkt unser Interviewpartner Herr Uhlig, der als Sexualpädagoge tätig ist und darüber hinaus auch als Dozent an einer Universität zu entsprechenden (sexual-)pädagogischen Themen lehrt. Auf die Frage, ob er konkrete Angriffe oder gar eine Krise seines Feldes erlebe, antwortet er:

„Grundtendenz ist, dass ich das oft gar nicht so als aktive Krise empfinde, sondern wir können uns seit Jahren eigentlich nicht durchsetzen (lacht), was die emanzipatorische Sexualpädagogik eigentlich will. Deshalb finde ich es eher eine schleichende Dethematisierung, so in meinem Arbeitsumfeld. [...] Und das ist nicht, dass jemand sagen würde, das dürfte niemand oder das sei schlecht, sondern das ist einfach komplettes Ignorieren (lachend), das eher.“  
(Herr Uhlig, Sexualpädagogik)

Die antifeministische Konstruktion von ‚ideologisch motivierten Lobbygruppen und Einzelpersonen‘, die – als einzige – eine (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik und/oder queere Antidiskriminierungsarbeit vertreten würden, korrespondiert insofern mit der Realität, als tatsächlich nur einige wenige Vereine und Institutionen solche Inhalte praktisch anbieten, wodurch diese Themen nur über deren punktuelle Aktivitäten (Projekttag/ Fortbildungen) in Kitas und Schulen ‚ankommen‘. Innerhalb der Institutionen sind durch die quasi nicht vorhandene – oder lediglich rhetorische – Verankerung dieser Themen oft ‚nur‘ engagierte Einzelne in diesem Bereich aktiv. Dieser Sachverhalt wird auch von Interviewpartner\_innen aus anderen Feldern als der Sexualpädagogik ganz ähnlich dargestellt und zeigte sich auch in den teilnehmenden Beobachtungen. Dort fanden wir oft große Einigkeit in Bezug auf die Berechtigung und Wichtigkeit von Sexualpädagogik und all ihre Themen, gleichzeitig signalisierten die Teilnehmenden immer wieder, dass sie mit einer solchen Position innerhalb ihrer Einrichtung/ihrer Teams eher allein dastünden, oder dass sie diesbezüglich zumindest große Differenzen vermuteten.

Im Sinne unserer Forschungsperspektive, die den Blick auch auf Ermöglichungsstrukturen richtete, zeigt sich gerade die mangelnde Verankerung der angegriffenen pädagogischen Felder als zentrale Bedingung für Vorbehalte und Ablehnung ihnen gegenüber. Die Sexualpädagogin Frau Enzmann, die von allen Inter-

viewpartner\_innen am eindrücklichsten davon berichtet, dass in den letzten Jahren Vorbehalte, Ablehnung und Ängste ihrer Arbeit gegenüber zugenommen hätten, stellt diesen Zusammenhang explizit her. Sie betont, dass sie diese Vorbehalte und Ängste selten als politisch motiviert oder gar explizit antifeministisch wahrnimmt, auch wenn ihr Schlagworte wie ‚Frühsexualisierung‘ in ihrer Praxis begegnen. Sie nimmt eher ein „Wabern“ von Unsicherheiten wahr, das sie auf die Melange aus expliziten Vorbehalten gegenüber einer (mit Konzepten wie ‚Gender‘ arbeitenden) Sexualpädagogik und Ängsten bzw. Unwissen der Fachkräfte zurückführt:

„Und unter den Fachkräften nehme ich auf jeden Fall wahr – eine sehr große Hilflosigkeit, und auch eine sehr große Unaufgeklärtheit darüber, was die ganze Gender-Debatte eigentlich umfasst. Also ich bin sehr viel im ländlichen Bereich unterwegs und begleite dann zum Beispiel auch Einrichtungen längerfristig bei Mitarbeiterschulungen, um im Endeffekt ein sexualpädagogisches Konzept zu erstellen, und erlebe da wirklich, wenn ich da so ankomme, wenn die ersten Fortbildungsrunden sind, krasseste Vorbehalte, aber auch ÄNGSTE. Also wer ich jetzt bin und was ich jetzt will – teilweise auch so Abwehrreaktionen im Sinne von ‚Na, was wollen Sie denn jetzt hier? Also ich habe gehört die Sexualpädagogen sind solche und solche Leute, und die wollen das und das von uns, wollen Sie das hier auch?‘ Also das ist so das erste Ding. Und das zweite ist ganz viel Unsicherheit im Sinne von – überhaupt Umgang mit sexuellen Themen, darüber zu sprechen, da ist ganz wenig Sicherheit, ganz wenig Umgangssicherheit damit da, was ich auf einer Fachkräfteebene schon sehr bedenklich finde.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Frau Enzmann verweist hier gleich auf mehrere Ambivalenzen: Zum einem bezieht sie sich explizit auf den Kontext gesamtgesellschaftlicher Debatten und ihre Relevanz für die konkrete pädagogische Praxis. Dort stellt sie vor allem mit Bezug auf die ‚Gender-Debatte‘ fest, dass es zu Disparitäten zwischen z.B. akademischen Diskursen um Gender und derjenigen diskursiven Praxis kommt, die sie gerade im ländlichen Raum vorfindet. Die antifeministische Konstruktion von weltfremden, akademischen ‚Gender-Studies-Eliten‘, die ihre Konzepte dem ‚einfachen Volk‘ aufoktroieren wollen, haben unsere Befunde zwar insofern widerlegt, als sexuelle und geschlechtliche Vielfalt für viele Fachkräfte inzwischen ein (selbstverständliches) Thema in der alltäglichen Praxis ist, zu dem sie Kenntnisse und Fortbildung brauchen und diese auch nachfragen. Trotzdem bestehen offenbar Differenzen zwischen dem akademischen und politischen Diskurs über ‚Gender‘ und dem pädagogischen Feld, an denen der antifeministische Diskurs ansetzen kann.

Des Weiteren deutet Enzmann darauf hin, dass das Unbehagen angesichts der Verbindung von Sexualität und Pädagogik, das sich im antifeministischen Diskurs in Form von Verleumdungen und Projektionen artikuliert, nicht erst durch diesen Diskurs in das Feld gebracht werden muss, weil es durch die geringe Verankerung der (Sexual-)Pädagogik sowie die geringe Professionalisierung der Fachkräfte in

Bezug auf entsprechende Themen dort ohnehin schon vorhanden ist. Unsere Befunde zeigen, dass zentrale Elemente und Motive des antifeministischen Diskurses tatsächlich an Dilemmata und offene Fragen des pädagogischen Feldes selbst andocken. Dabei zeigte sich ein Zusammenhang als besonders präsent: die Konstellation ‚Unsicherheit, Legitimation(-sdruck) und Schutz‘.

Vor allem die Interviewpartner\_innen aus der Sexualpädagogik berichten mit Blick auf das pädagogische Feld von einem großen Bedürfnis nach Absicherung und Legitimation der eigenen Arbeit, das sie bei vielen Fachkräften wahrnehmen. Teilweise speise sich dies schlicht aus der Unkenntnis rechtlicher Grundlagen des eigenen professionellen Handelns, z.T. sei dieses Bedürfnis nach Absicherung aber auch verbunden mit der Forderung nach ‚Regulierung durch Standardisierung‘. Die Sexualpädagogin Enzmann beschreibt dies mit der Metapher von Sexualität als „Monster“:

„Also das ist so das eine, und das andere ist, dass ich gerade das Gefühl habe, es gibt auch so eine ganz große Sehnsucht nach rechtlicher Sicherheit, also man könnte fast sagen es gibt so eine Verrechtlichung von allem Sexuellen, und man wünscht sich, dass [man] dieses merkwürdige schwer zu kontrollierende Monster (lachend) irgendwie so eindämmen kann.“ (Frau Enzmann, Sexualpädagogik)

Die antifeministische Skandalisierung des (sexual-)pädagogischen Handelns als ‚illegitim‘ und ‚illegal‘ nutzt – vor allem durch den Bezug auf (kindliche) Sexualität – diese zentrale Ermöglichungsstruktur des pädagogischen Feldes; sie bietet in gewisser Hinsicht – wenn auch problematische – ‚eindeutige Antworten‘ auf reale Uneindeutigkeiten. So wird das „schwer zu kontrollierende Monster“ Sexualität nicht nur in der antifeministischen Skandalisierung einer vermeintlichen Übergriffigkeit des pädagogischen Handelns thematisch. Vielmehr zeigte sich sowohl in den Interviews als auch in den teilnehmenden Beobachtungen, dass der Bezug auf Prävention zur zentralen Legitimationsgrundlage und Legitimierungsstrategie (sexual-)pädagogischer Arbeit wird: Sexuelle Bildung stärke Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein und Abgrenzungsverhalten und trage somit zur Prävention bei. Dieser Zusammenhang erscheint zwar höchst plausibel, konnte aber bisher nicht eindeutig empirisch nachgewiesen werden (Sielert 2014). Durch die im Feld sehr präsente Fokussierung auf die präventiven Effekte von (Sexual-)Pädagogik wird die Thematisierung von Lustaspekten der Sexualität erschwert, diese werden teilweise sogar ganz ausgeblendet.

Die normativ begründete Nachfrage nach Absicherung durch Prävention und Schutz übersetzt sich nach Aussage einiger interviewter Sexualpädagog\_innen auch in eine ökonomische Nachfrage. Gerade die selbstständigen Sexualpädagog\_innen berichten, dass sie meist dann engagiert werden, wenn es ein Präventions- oder Schutzkonzept zu erarbeiten gelte, oder sie würden als ‚Feuerwehr‘ angefragt, wenn

in den Einrichtungen etwas vorgefallen sei, das als (sexueller) Übergriff interpretiert werden könnte. Das angebliche Erfolgsrezept der Werbeindustrie scheint im pädagogischen Feld gerade umgekehrt zu gelten: Nicht Sex, sondern ‚*Prevention Sells*‘.

Der bereits angesprochene Zusammenhang aus Unsicherheit, Legitimation und Schutz wird, wie im antifeministischen Diskurs, besonders brisant in Bezug auf kindliche Sexualität. Die Relevanz dieses Zusammenhangs zeigte sich in allen durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen. Dies korrespondiert u.a. mit einem veränderten Umgang mit kindlicher Nacktheit, der von Erzieher\_innen in einer sexualpädagogischen Fortbildung so diskutiert wird:

Teaba erzählt von „Nackedei-Runden“, bei denen die Kinder in ihrer Einrichtung nackt spielen dürfen. Es folgt ungläubiges Staunen und eine allgemeine Diskussion zum Thema Nacktheit. Man ist sich einig, dass Nacktheit nicht mehr so normal ist wie vor einigen Jahren. „Das ist viel verklemmter geworden in den letzten Jahren!“ „Wegen der Eltern“, meint eine Teilnehmerin. Eine andere merkt an, das habe ja auch etwas mit Smartphones zu tun: „Alle knipsen, das sage ich meinen Kindern auch immer.“ (Teilnehmende Beobachtung Kita)

In der Sexualwissenschaft wird der hier angesprochene Wandel seit einigen Jahren ebenfalls markiert. Zurückgeführt wird er dort u.a. auf die – seit den 1960er Jahren zunehmende – Intimität in Familienzusammenhängen und auf eine allgemeine Idealisierung (bis hin zur Fetischisierung) von Kindlichkeit und jugendlicher Frische. Etwas zugespitzt formuliert: „Alter ist kein Lebensabschnitt, sondern ein selbstverschuldeter Mangel.“ (Becker/König 2016: 115) Laut Becker/König wird die Generationendifferenz damit zumindest symbolisch relativiert. Zugleich gebe es eine Art ‚Infantilisierung des erotischen Ideals‘. Dieser Zusammenhang führe zunehmend zu einem – sich selbst misstrauenden – ‚pädosexuellen Blick‘ der Gesamtgesellschaft: „Sie [die Kinder] dürfen nicht mehr nackt am Strand spielen, aber die Bademode, die sie vor dem pädosexuellen Blick schützen soll, betont das Genitale“ (Becker/König 2016: 114f). Und Döpp konstatiert: „Nun müssen die Menschen, wie es scheint, sich vor sich selber und ihren eigenen Phantasien schützen, indem sie nicht nur dem Thema ‚Inzest‘, sondern in überschießender Reaktion dem Thema ‚Kind‘ ein Tabu aufzuerlegen versuchen.“ (Döpp 2018) Diese gesamtgesellschaftliche Tendenz scheint sowohl den antifeministischen Diskurs als auch das (sexual-)pädagogische Feld zu berühren, was erste Hinweise auf eine dritte Verhältnisbestimmung zwischen beidem gibt: die Kongruenz.

### 3.2.3 Verhältnisbestimmung: KONGRUENZ

Der Begriff ‚Kongruenz‘ bezeichnet im Kontext der sprachlichen Grammatik eine regelhafte Übereinstimmung in Bezug auf bestimmte Merkmale und darüber hinaus auch ein Sich-aufeinander-zu-Entwickeln von divergierenden (Ausgangs-)Zustän-

den auf einen gemeinsamen (End-)Zustand hin. Gerade Letzteres konnten wir in unserem Material feststellen, und zwar vor allem in der Bezugnahme auf Prävention.

König verweist allgemein darauf, „wie sehr sich die Präventionsidee formal eignet, um jedes eigene Projekt – und wie an diesem Fall deutlich wird, sogar einander diametral entgegengesetzte Projekte – als ‚Prävention‘ zu deklarieren“ (König 2016: 73). In diesem Zusammenhang bezeichnet sie das „Präventionsparadigma [...] als eine gewaltige Diskursmaschinerie, anhand derer sich Kämpfe um soziale und gesellschaftliche Fragen ausfechten lassen“ (König 2016: 74), wobei der eigentliche Inhalt (oder das zugrunde liegende Anliegen) oft auf rein technische Fragen der Machbarkeit reduziert werde.

Im Kontext unserer Fallstudie zeigt sich die Begründungsfigur der Prävention als omnipräsent, sowohl im antifeministischen Diskurs als auch im pädagogischen Feld selbst. Es stellt sich die Frage, inwiefern die antifeministischen Angriffe der letzten Jahre dazu beigetragen haben, dass Sexualpädagogik heute fast ausschließlich unter dem Aspekt des Schutzes vor sexualisierter Gewalt begründbar scheint. Sexuelle Bildung als umfassende(re) Entwicklungschance für Kinder und Jugendliche wird demgegenüber weniger bzw. kaum noch zum Thema. Dies kann anhand einer Passage aus einer teilnehmenden Beobachtung illustriert werden:

Die Referentin regt eine weitere Reflexion an: „Was sieht denn das Gesetz vor?“ Es gibt Rückfragen, da die Frage scheinbar nicht richtig verstanden wurde. Es folgt lautes Grübeln. Schließlich antwortet eine Teilnehmerin, eher fragend: „Na ja, das hängt vom Träger ab...?“ Die Referentin widerspricht deutlich: „Nein!“ und wirkt dabei genervt und ungeduldig. [...] Die Referentin beantwortet ihre Frage schließlich selbst: Die emanzipatorische Sexualerziehung sei vom Träger vorgegeben. Sie erklärt allerdings nicht, woran sich das festmacht. Sie fügt hinzu: „Das ist alles Prävention“,<sup>11</sup> und das Wissen über die gesetzliche Grundlage [der Sexualerziehung] sei wichtig „damit ihr auf der sicheren Seite seid!“ (Teilnehmende Beobachtung Kita)

Hier zeigt sich auch eine weitere von uns festgestellte Kongruenz: Die Selbststilisierung des eigenen Ansatzes als dem Gesetz folgend, das nicht in Frage zu stellen sei. Wo antifeministische Diskurse unter Bezug auf Grundgesetz und Elternrechte behaupten, dass Sexualpädagogik illegitim sei, wird hier die gesetzliche Pflicht zur emanzipatorischen Sexualpädagogik proklamiert, weil sie Prävention sei. Angesichts der Anlage, des Ablaufs und der Gestaltung sowie der Interaktionen im Rah-

11 erinnert sei daran, dass es laut Sielert (2014) bislang keine empirische Bestätigung für eine unmittelbare präventive Wirkung der Sexualpädagogik gibt, auch wenn dieser Zusammenhang seit vielen Jahren im Feld gesehen wird und auch plausibel erscheint.

men der hier teilnehmend beobachteten Veranstaltung entwickelten wir die Lesart von ‚Gesetz und Prävention als entpolitisiertes und autoritäres Gebot‘.

Ein weiteres Motiv, das im (sexual-)pädagogischen Feld gelegentlich vorzufinden ist, ist die Vorstellung von einer quasi a-gesellschaftlichen Sexualität. Auch diesen Aspekt halten wir für ein Moment der (potenziellen) Kongruenz mit dem antifeministischen Diskurs. Hier ein Beispiel aus einer teilnehmenden Beobachtung, das eine entsprechende Sichtweise zumindest andeutet:

Die Referentin gibt einen Input zum Sexualitätsbegriff. Sexualität sei eine allgemeine Lebensenergie [...] mit unterschiedlichen Ausdrucksformen (an dieser Stelle werden von der Referentin auch geschlechtsspezifische Konstruktionen genannt). Als sexualpädagogische Zielsetzung wird ‚Vielfalt‘ benannt. ‚Mir selbst etwas erlauben, und auch allen anderen, das ist Antidiskriminierung‘, meint sie. (Teilnehmende Beobachtung Präventionsschulung)

Auch im (sexual-)pädagogischen Feld kann beobachtet werden, dass der antifeministischen Haltung, ‚Heterosexualität ist normal und natürlich‘, manchmal einfach nur ein ‚Vielfalt ist normal und natürlich‘ entgegengesetzt wird, ohne dass die gesellschaftlichen Ordnungen und Regime des Sexuellen (noch) thematisiert werden.

In seiner kritischen Reflexion der Grundlagen queerer Antidiskriminierungsprojekte geht Thomas Viola Riske auf die Problematik verkürzter bzw. naturalisierender Vorstellungen von sexueller Orientierung ein:

„Zwar besteht ein Konsens darüber, dass die jeweiligen Biographien historisch und kulturell geprägt sind und die besagten Normen der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit der Rahmen sind, in dem sich die jeweilige Selbstbildung vollzog. Ein Wissen darüber, wie derartige Normen die Subjektwerdung strukturieren, wird jedoch nicht vermittelt.“ (Riske 2009: 186)<sup>12</sup>

Damit kann sich auch hier ein – politisch sicherlich nicht beabsichtigter – essenzialisierender Effekt ergeben.

Wenn, analog zu Ethnisierungs-Prozessen, auch im Hinblick auf sexuelle Vielfalt essenzialisierende bzw. naturalisierende Verständnisse im Spiel sind, führt dies in der Regel zu einer Ausblendung – oder zumindest zur De-Thematisierung – von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Offenbar können auch queere Identitätspoliti-

---

12 Was sich gerade an dieser Stelle zeigt, ist die Bedeutsamkeit nicht nur eines komplexeren Sexualitätsverständnisses, sondern auch eines komplexeren (Subjekt-)Bildungsbegriffs (siehe u.a. Bergold-Caldwell 2019; Maurer 2013). Mit Bezug darauf ließe sich – zumindest auf der Ebene der (sexual-)pädagogischen Praxis – der Tendenz einer Vereindeutigung des Ambivalenten (auch im eigenen Denken und Handeln) besser entgegenarbeiten.

ken der Versuchung erliegen diejenigen Ambivalenzen stillstellen zu wollen, die sich zum einen aus der Qualität des Sexuellen selbst, zum anderen aus deren gesellschaftlicher Regulierung ergeben. Um diese Beobachtung besser einordnen zu können, werden wir sie im folgenden Abschnitt auf krisen- und subjekttheoretische Überlegungen beziehen.

#### 4. KRISEN- UND SUBJEKTTHEORETISCHE REFLEXIONEN

Wie die anderen Fallstudien des REVERSE-Projektes betrachten wir die von uns untersuchten Diskurse und Felder im Horizont eines feministisch gewendeten regulationstheoretischen Krisenverständnisses (vgl. Dück 2014). Demnach befindet sich die Gesellschaft aktuell in Transformationskonflikten um die Regulation verschiedener, latent krisenhafter Stützungsverhältnisse des Gesellschaftssystems. Dabei rücken auch Fragen von Sexualität und Begehren in den Fokus regulationstheoretisch informierter Analysen:

„Neben geschlechtlicher Arbeitsteilung müssen Formen des (familiären und nicht-familiären) Zusammenlebens, *der Sexualität und des Begehrens und der vergeschlechtlichten Subjektivierungsweisen* als Dimensionen eines feministisch-materialistischen Krisenbegriffs in die Analyse einbezogen und vor dem Hintergrund möglicher krisenhafter Veränderungen betrachtet werden.“ (Dück 2014: 66, eg. Herv.)

Pädagogik und Sexualität stellen jeweils brisante Schnittstellen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft dar, zudem ist der Umgang mit Kindern symbolisch wie affektiv sehr aufgeladen (vgl. Abschnitt 2). Insofern liegt es – krisentheoretisch betrachtet – nahe, dass Sexualpädagogik ein zentrales (symbolisches) Aushandlungsfeld für gesamtgesellschaftliche (Transformations-)Konflikte darstellen kann. In unserer Fallstudie geht es nicht nur um eine ‚Arena‘, in der Sexualität und Begehren zur Diskussion stehen – vielmehr geht es, wie in den anderen Fallstudien, auch ‚ums Ganze‘.

##### 4.1 Transformationskonflikte im Übergang zur ‚flexibilisierten Geschlechterordnung‘

Wie ausführlicher im Beitrag von Henninger/Backöfer/Fritzsche/Näser-Lather (in diesem Band) dargelegt, erleben wir derzeit eine konfliktvolle und gleichsam komplementäre Gleichzeitigkeit einer „differenzbegründeten Geschlechterordnung“ und einer „flexibilisierten Geschlechterordnung“ (Lenz 2013: 212). „Komplementär“ und „gleichzeitig“ deshalb, weil wir nicht davon ausgehen, dass die flexibilisierte

Geschlechterordnung die differenzbegründete Ordnung (zeitlich) vollständig ‚ablöst‘; vielmehr lässt sich sagen, dass die verschiedenen Stützungsverhältnisse des gegenwärtigen Gesellschaftssystems über ‚passive Revolutionen‘ spezifische Verknüpfungen und (prekäre) Kompromisse zwischen beiden Ordnungen hervorgebracht haben. Das zeigen nicht zuletzt auch die Befunde der Fallstudie zu Mutterschaft (Krüger-Kirn/Tichy in diesem Band). Es handelt sich hier um ein Phänomen, das der Sache nach ähnlich etwa schon von Wetterer (2005) als „Rhetorische Modernisierung“ oder von McRobbie (2010) als „neuer Geschlechtervertrag“ diskutiert wurde.

Im Zusammenhang mit der Pluralisierung von Sexualität, Begehren und vergeschlechtlichten Subjektivierungsweisen spricht der Sexualwissenschaftler Volkmar Sigusch (2010) von einer „neo-sexuellen Revolution“. Sielert kennzeichnet diesen Zusammenhang als Erosion traditioneller Zweckbeziehungen zu Gunsten einer eigenverantwortlichen Gestaltung von bzw. Suche nach „persönlichen Formen der familiären und sexuellen Beheimatung“ (Sielert 2014: 115). Der Sexualpädagoge komme in diesen veränderten Verhältnissen eine erhöhte Notwendigkeit zu, weil der stetige Komplexitätszuwachs auch mit Bezug auf Sexualität lebenslanges Lernen erfordere. Eine „multioptionale, pluralistische Risikogesellschaft“ benötige in jeder Hinsicht sexuell gebildete Menschen, die mit den gewachsenen Freiheiten kompetent, selbstbestimmt und verantwortlich umzugehen wüssten; nicht zuletzt ginge es darum „die Verlebendigungschancen sexuellen Erlebens zu erhalten“ (Sielert 2014: 114f).

Sigusch sieht die entsprechenden Transformationen um einiges ambivalenter und bezieht sie, wie unser Projekt REVERSE, stärker auf ökonomische Strukturen: Frei nach Sigusch (2010) scheint es nicht mehr so wichtig zu sein, was man ist und wen man begehrt, Hauptsache, man ist und tut es selbstmächtig, selbst produziert und selbst reguliert – ganz im Sinne neoliberaler Regulationsregime. In diesem widersprüchlichen Zusammenhang sieht er – bei aller begrüßenswerten Entnormierung – eher eine mit Herrschaftsverhältnissen verquickte Freisetzung der Sexualität als ihre Befreiung.

Wie in unseren übergreifenden Überlegungen dargestellt, fungiert die Feindschaft gegen ‚Gender‘ oft als „symbolic glue“ (Kováts/Pöim 2015) autoritärer Politiken, die sich selbst in Gegnerschaft zum Neoliberalismus inszenieren. Dabei werden alle negativen Entwicklungen und Elemente des neoliberalen Regulationsregimes auf die libertären Momente zurückgeführt, die in ihm teilweise möglich wurden bzw. mit ihm zumindest rhetorisch einhergingen. Antifeminismen bieten hier simple ‚Lösungen‘ und vor allem ‚Schuldige‘ für die angeprangerten gesellschaftlichen Missstände; so werden z.B. Tendenzen der verstärkten Individualisierung und Entsolidarisierung queeren Lebens- und Familienformen angelastet, weil diese angeblich die heterosexuelle Kleinfamilie, und darüber auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zerstören. Mit dieser spezifischen Art der Ablehnung des aktuellen

Regulationsregimes, die wir in Anlehnung an Fritzsche/Lang (in diesem Band) als ‚autoritär-regressiv‘ bezeichnen, können Antifeminismen eine gewisse Plausibilität für ‚ihre‘ Krisenlösung (vor allem für ihren Familismus) konstruieren und so in die vorgezeichneten Transformationskonflikte eingreifen.

Diese regulationstheoretischen Überlegungen geben bereits einen Hinweis darauf, warum die antifeministische Rhetorik solche Wirkung entfalten kann und auch abseits rechter Akteur\_innengruppen anschlussfähig ist, etwa mit der

„absurd anmutende[n] (und politisch-medial teilweise auch bewusst verleumderisch eingesetzte[n]) Vorstellung, die Erfüllung eines vermeintlichen biologischen Schicksals (Hormone, Mutterschaft, ‚männliche‘ Aggressivität etc.) stelle individuelle Freiheit dar, während die Vervielfältigung von Optionen als Zwang dargestellt wird.“ (Debus 2012: 177)

Regulationstheoretische Bezüge klären unseres Erachtens aber noch nicht hinreichend, warum die spezifisch antifeministische Konstellierung von Freiheit und Zwang für viele Individuen offensichtlich attraktiv ist. Mit Bezug auf Winters Überlegungen zu ‚Sex in Zeiten der Krise‘ (Winter 2016) versuchen wir im Folgenden deshalb eine fallstudien-spezifische Betrachtung der psychodynamischen Dimension; wir erhoffen uns dadurch einen Zugang zu einem besseren Verständnis davon zu erschließen, welche Bedeutung der Sexualität sowohl gesamtgesellschaftlich als auch auf der Ebene einzelner Subjekte zukommt.

#### **4.2 ‚Sex in Zeiten der Krise‘**

Mit Bezug auf allgemeinere subjekttheoretische Überlegungen (vgl. dazu, durchaus vielstimmig, auch den Beitrag des Autorinnen-Kollektivs ‚Subjekt‘ in diesem Band) gehen wir davon aus, dass sich moderne Subjekte und ihre Sexualität in einer Dialektik von Autonomie und Verwiesenheit bzw. von Selbstbestimmung und Angewiesenheit auf ‚Andere‘ konstituieren.

Nach Auffassung des Sozialpsychologen Sebastian Winter (2016) führt diese Dialektik zu Konflikten und Ambivalenzen ‚innerhalb‘ wie ‚außerhalb‘ der Subjekte – dies umso mehr, als moderne Subjekte in den aktuellen Verhältnissen ‚Freiheit‘ auch als Anforderung und Zumutung erleben. Die Diskrepanz zwischen der Anforderung ‚autonom‘ und ‚frei‘ sein zu sollen und der sehr grundlegenden Erfahrung von Verwiesenheit erzeugt eine Spannung, mit der auf unterschiedliche Weise umgegangen werden kann. Laut Winter entsteht an dieser Stelle eine „ideologische Erklärungslücke“, die unter anderem Abwehr hervorrufe (Winter 2016: 81).

Bezogen auf Sexualität und Geschlecht kennzeichnet Winter zwei Umgangsweisen mit dieser ‚Lücke‘:

1. Die *Polarisierung* des Ambivalenten und die (heteronormative) ‚Bindung‘ der polarisierten Elemente an binär gedachte Geschlechter(-positionen). So werden z.B. ‚Freiheit‘ und ‚Autonomie‘ an die männliche, ‚Unterwerfung‘ und ‚Verwiesenheit‘ an die weibliche Geschlechterposition gebunden.
2. Die ‚selbstgewählte‘ *Flexibilisierung und Individualisierung* des Ambivalenten, die jede\_r selbst gestalten muss (vgl. ebd.).

Passend zu unseren krisentheoretischen Überlegungen sieht Winter besonders die zweite Umgangsweise als ein Produkt „der selbstregulierten, flexiblen Subjektivität des Postfordismus“ (Winter 2016: 79). Dem gegenüber müsse die klassisch-hierarchische heterosexuelle Ehe, die den Idealtypus der polarisierten Umgangsweise darstelle, nun neu oder anders gerechtfertigt werden, denn „Abhängigkeit und Dominanz sind – ideologisch – nicht zeitgemäß“ (Winter 2016: 82). Dennoch kommt es offenbar nicht nur zu Widersprüchen, sondern auch zu einer Komplementarität zwischen der ‚flexibilisierten Umgangsweise‘ und der ‚polarisierten Umgangsweise‘. So finden sich etwa in kulturellen Produktionen (Literatur, Film oder Pop-Musik), die gegenwärtige Geschlechterbeziehungen und Sexualitäten verhandeln, durchaus Fantasien heterosexuell-hierarchischer Beziehungen, die mit den Idealen von ‚Wahlfreiheit‘ und ‚Verhandlungsmoral‘ im Kontext des Postfordismus bzw. Neoliberalismus vereinbar scheinen. Laut Winter sind derartige Phantasien aber nicht in der Lage die Widersprüche und Ambivalenzen des Sexuellen im Postfordismus aufzulösen.

Die hier referierten Überlegungen lassen sich vor allem auf diejenigen unserer Befunde beziehen, die wir im Kontext der Verhältnisbestimmungen ‚Ambivalenz‘ und ‚Kongruenz‘ angesprochen haben. Sie bieten eine mögliche Erklärungsfolie für die ‚Stilllegung‘ des Ambivalenten und die ‚Vereindeutigung‘ der Vorstellungen von Sexualität; beides findet sich sowohl im antifeministischen Diskurs als auch – zumindest vereinzelt und unter anderen Vorzeichen – im pädagogischen Feld. Auch die Bedeutung des Kindes als ‚Figur der Reinheit und Unschuld‘ erscheint im Lichte dieser Überlegungen plausibel: ‚Das Kind‘ scheint sich geradezu perfekt als Objekt für die Sehnsucht nach Eindeutigkeit und nach einer ‚absichtslosen Natürlichkeit‘ zu eignen, die – so Winter – letztendlich über keine der beiden von ihm markierten ‚Umgangsweisen‘ mit Sexualität und Geschlecht erreicht werden kann.

Die antifeministische Skandalisierung einer liberalen und/oder emanzipatorischen Sexualpädagogik kann mit Winter nicht zuletzt als ‚Externalisierung‘ des Konflikts zwischen Autonomie und Verwiesenheit gedeutet werden: Die ‚Polarisierung des Ambivalenten‘ wird demnach ergänzt

„durch eine projektive Feindschaft gegen diejenigen, die das unbewusst Gehaltene verkörpern müssen. Es trifft neben den ‚Nordafrikanern‘, die ‚unsere Frauen‘ sexuell belästigen, die ‚Pädophilen‘. Kampagnen gegen die ‚Frühsexualisierung unserer Kinder‘ finden deshalb An-

klang, weil die Lust an der Grenzüberschreitung und Herrschaft in der ‚Pädophilie‘, wo der vertragsartige Konsens per se unmöglich ist, ungeschminkt zu Tage tritt.“ (ebd.: 82)

An dieser Stelle ist bemerkenswert, dass Winter explizit auch eine rassifizierende bzw. rassifizierte Externalisierung anspricht, die auf die Überlegungen und Ergebnisse der Fallstudie *Ethnisierung von Sexismus* verweist (vgl. den Beitrag von Bergold-Caldwell/Grubner in diesem Band).

Für unsere Fallstudie ist von Belang, dass Winter mit seiner Argumentation vor allem die Feindschaft gegen Sexualpädagogik plausibel machen will. Da er psychoanalytisch-sozialpsychologisch argumentiert, konstituiert sich die von ihm analysierte Dialektik des Subjekts zuerst und grundlegend innerhalb der Kleinfamilie – und dies i.d.R. unbewusst. Die Familie erscheint hier also wiederum als ‚Ursprung‘, nur diesmal nicht in einem ‚positiven‘ Sinne (wie in der Rede von Familie als ‚Keimzelle der Gesellschaft‘) – Familie wird hier vielmehr zur ‚Keimzelle der Ambivalenz‘. Die Externalisierung der Ambivalenz des Sexuellen, ebenso wie die Ausblendung des ‚Ursprungs‘ der Ambivalenz in der Familie, ist nach Winter die zentrale Triebkraft einer Feindschaft gegenüber der Sexualpädagogik (Winter 2016).

Winter zeigt auf, dass die autoritär-regressive Identifikation mit der von ihm gekennzeichneten ‚polarisierten Umgangsweise‘ besonders stark mit denjenigen Projektionen und Skandalisierungen einhergeht, die sich in den antifeministischen Diskursen zu (Sexual-)Pädagogik finden (vgl. Backöfer in diesem Band). Zugleich wird aber auch die (unkritische) Apologie einer ‚flexibilisierten Umgangsweise‘ mit Geschlecht hinterfragt, wie sie von uns punktuell im (sexual-)pädagogischen Feld beobachtet werden konnte.

## 5. FAZIT

Mit unserer Fallstudie zu (Sexual-)Pädagogik wurde genauer danach gefragt, was die Bezugnahme auf (kindliche) Sexualität im antifeministischen Diskurs ‚ermöglicht‘ und welches Bild von (sexual-)pädagogischer Praxis (auch von Pädagogik insgesamt) dabei gezeichnet wird.

Im von uns untersuchten empirischen Feld der (Sexual-)Pädagogik zeigt sich Antifeminismus in einem (graduell abgestuften) Spektrum – als Infragestellung, Delegitimierung bis hin zur Diskreditierung pädagogischer Praxis der von uns untersuchten Tätigkeitsfelder, die geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik und Sexualpädagogik im engeren Sinne umfassten. Zugleich erweist sich gerade die – antifeministisch als so omnipräsent beschworene – sexualpädagogische Praxis allzu oft als Leerstelle. So findet Sexualpädagogik z.B. in

Schulen in höchst reduzierter Weise (oder auch gar nicht) statt und ist trotz rechtlicher Verankerung und Leitlinien-Politik sowie trotz elaborierter, progressiver Konzepte weder gut verankert noch weit verbreitet. Dort müsste zuerst angesetzt werden, um die Ermöglichungsstrukturen antifeministischer Diskurse zu transformieren.

Die gesellschaftlich, institutionell und pädagogisch eher prekäre Position der Sexualpädagogik kann sie angesichts antifeministischer Angriffe leicht(er) in die Defensive bringen. Damit lässt sich womöglich auch erklären, dass eines ihrer wichtigsten Anliegen, die sexuelle Selbstbestimmung, gegenüber der auch im eigenen Feld dominanten Orientierung an ‚Prävention und Schutz‘ fast dethematisiert erscheint. Demgegenüber bleibt festzuhalten, dass Sexualpädagogik sich auf ganz grundlegende Entwicklungsprozesse bezieht (was mit dem Begriff der ‚sexuellen Bildung‘ angezeigt wird).

Die potenzielle Wirkmächtigkeit von Antifeminismen hat nicht zuletzt mit der Ambivalenz (sexual-)pädagogischer Fragen zu tun, die unter bestimmten Umständen auch zu einer Kongruenz zwischen Diskursen im Feld und antifeministischen Diskursen über das Feld der (Sexual-)Pädagogik führen können. Hier verweist der antifeministische Diskurs (implizit) auf ‚Leerstellen‘ – auf offene, auch konflikthafte Fragen im pädagogischen Feld, die er aber selbst eher verdeckt als produktiv bearbeitet.

Unser Material zeigt allerdings auch, dass (sexual-)pädagogische Fachkräfte versuchen, sich dem (selbst-)kritisch zu stellen und damit einen politisch wie fachlich bewussten Umgang zu praktizieren. Sie beziehen sich dabei nicht zuletzt auf ihre pädagogische Aufgabe, einen Raum für die Fragen, Bedürfnisse und Nöte von Kindern und Jugendlichen selbst zu schaffen und sich in diesem Raum als erwachsene Gegenüber zur Verfügung zu stellen. Dafür brauchen (sexual-)pädagogische Fachkräfte sowohl die nötigen materiellen und fachlichen Ressourcen, als auch offene, demokratische und kritisch-differenzierte Diskurse über die dem Feld inhärenten brisanten Fragen. Diese Diskurse gilt es auch innerhalb von pädagogischen Kontexten (selbst-)kritisch zu führen, um (Sexual-)Pädagogik gegen ihre Unterminderung oder Instrumentalisierung zu verteidigen. Den pädagogischen wie gesellschaftlichen Raum dafür gilt es offen zu halten.

## LITERATUR

Autorinnen-Kollektiv ‚Subjekt‘ (2020): „Subjekttheoretische Annäherungen an zeitgenössische Antifeminismen“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?

- Backöfer, Ferdinand (2020): „Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches ‚Fit for Love‘“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Becker, Sophinette/König, Julia (2016): „Sexualität, die stört“, in: Freie Assoziation – Zeitschrift für kritische Sozialpsychologie 19 (1), S. 113-127.
- Bergold-Caldwell, Denise (2019): Schwarze Weiblichkeiten\* – Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Dissertation, Marburg.
- Bergold-Caldwell, Denise/Grubner, Barbara (2020): „Effekte der diskursiven Verknüpfung von Antifeminismus und Rassismus. Eine Fallstudie zu Orientierungskursen für neu Zugewanderte“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik, Berlin. [[https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat\\_kita\\_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf](https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_kita_QF-Kita-Handreichung-2018.pdf); abgerufen am 03.08.2019].
- Billmann, Lucie (Hg.) (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg, Berlin: Materialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung. [[https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8\\_Unheilige\\_Allianz.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf); abgerufen am 10.10.2018].
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2000): Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung, Köln.
- Bunt, Maike/Brenner, Marianne (2014): „Sexualpädagogik als Praktik sexualisierter Gewalt.“ Der Aktuelle Sexualpädagogikdiskurs am Beispiel der medialen Auseinandersetzungen um das Fachbuch ‚Sexualpädagogik der Vielfalt‘“, in: DISS-Journal 28 (2014), S. 18-20.
- Chmielewski, Katja/Hajek, Katharina (2017): „Mit Gefühl von Rechts zur Verteidigung der ‚Lufthoheit über Kinderbetten‘“, in: Brigitte Bargetz/Eva Kreisky/Gundula Ludwig (Hg.), Dauerkämpfe. Feministische Zeitdiagnosen und Strategien, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S.175-184.
- Debus, Katharina (2012): „Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht“, in: Dissens e.V./Katharina Debus/Bernard Könnecke/Klaus Schwerma/Olaf Stuve (Hg.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Broschüre, Berlin, S.175-188.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): „Frühsexualisierung“ und ‚Umerziehung‘? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisierung und Stimmungsmache“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 275-301.

- Döpp, Heinz-Jürgen (2018): Sexualität zwischen Tabu und Liberalisierung. [<http://culturmag.de/litmag/hans-juergen-doepp-sexualitaet-zwischen-tabu-und-liberalisierung/109358>; abgerufen am 14.11.2019].
- Dück, Julia (2014): „Krise und Geschlecht – Überlegungen zu einem feministisch-materialistischen Krisenverständnis“, in: PROKLA 174 (1), S. 53-70.
- Fedders, Jonas (2018): „Die Rockefellers und Rothschilds haben den Feminismus erfunden.“ Einige Anmerkungen zum Verhältnis von Antifeminismus und Antisemitismus“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 213-232.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015): „Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen“, in: Dies., Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9-55.
- Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (2001 [1976]): „Vorlesung vom 17. März 1976“, in: Michel Foucault, In Verteidigung der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 282-311.
- Frauen & Geschichte Baden-Württemberg e.V. (Hg.) (2019): Antisemitismus Antifeminismus. Ausgrenzungsstrategien im 19. und 20. Jahrhundert, Roßdorf: Ulrike Helmer.
- Fritzsche, Christopher/Lang, Juliane (2020): „Die GegnerInnenschaft zur Ehe für alle: ein autoritär-regressives politisches Projekt?“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht, Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2017): „Perspektiven queerer Bildungsarbeit“, in: Christoph Behrens/Andrea Zittlau (Hg.), Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen (schaft), Rostock: Universität Rostock, S. 163-186. [DOI: <https://doi.org/10.25595/281>].
- Henninger, Annette/Backöfer, Ferdinand/Fritzsche, Christopher/Näser-Lather, Marion (2020): „Krise der Geschlechterverhältnisse oder Krisenrhetorik? Antifeministische Bedrohungsszenarien aus regulationstheoretischer Perspektive“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Henninger, Annette/Backöfer, Ferdinand/Fritzsche, Christopher/Näser-Lather, Marion (2020): „Krise der Geschlechterverhältnisse oder Krisenrhetorik? Antifeministische Bedrohungsszenarien aus regulationstheoretischer Perspektive“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?

- Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.) (2020): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?, Bielefeld: transcript.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kämpf, Katrin M. (2015): „Eine ‚Büchse der Pandora‘? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiqueeren Krisen-Diskursen“, in: Hark/Villa, Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht, Bielefeld: transcript, S. 109-128.
- Klewer, Sophia Maylin (2019): Eine Topographie rechtsextremer Online-Kultur in Europa. Kommunikationsstrategien und -narrative der radikalen Rechten im Internet. Masterarbeit, Siegen.
- König, Julia (2016): „Wer jagt wen ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität“, in: Widersprüche 139 (36), S. 71-84.
- Kováts, Eszter/Pöim, Maari (Hg.) (2015): Gender as Symbolic Glue. The Position and Role of Conservative and Far Right Parties in the Anti-Gender Mobilizations in Europe, Budapest: Foundation for European Progressive Studies/Friedrich-Ebert-Stiftung. [<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/11382.pdf>; abgerufen am 19.08.16].
- Krolzik-Matthei, Katja/Voß, Heinz-Jürgen (2016): „Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten“, in: Henningsen/Tuider/Timmermanns, Sexualpädagogik kontrovers, S. 105-119.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krüger-Kirm, Helga/Tichy, Leila Zoë (2020): „Elternschaft und Gender Trouble. Inszenierungen moderner und tradierter Mutterbilder“, in: Henninger/Birsl, Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, Hamburg: Marta Press.
- Lange, Andrea/Maier, Thomas (2019): Sexualpädagogik in Bildungseinrichtungen – ein umkämpftes Feld? Wissenswertes zur Begleitung Sexueller Bildung – nicht nur bei Angriffen von (extrem) rechter oder religiös konservativer Seite, Hamburg. [<https://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D393105639.pdf>; abgerufen am 02.08.2019].
- Lenz, Ilse (2013): „Geschlechterkonflikte um die Geschlechterordnung im Übergang: zum neuen Antifeminismus“, in: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer (Hg.), Gesellschaft. Feministische Krisendiagnose, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 204-226.
- Maurer, Susanne (2013): „‚Subjekt‘ als Widerstand? Einige Annäherungen aus feministischer Perspektive“, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.), Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 131-152.

- Mayer, Stefanie/Ajanovic, Edma/Sauer, Birgit (2018): „Kampfbegriff ‚Gender-Ideologie‘. Zur Anatomie eines diskursiven Knotens. Das Beispiel Österreich“, in: Lang/Peters, Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt, S. 37-62.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- McRobbie, Angela (2010): Top girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Notz, Gisela (2016): „Brauchen wir einen neuen Familismus? Kritische Anmerkungen zu einem ideologisierten Familienverständnis“. Vortrag auf der Tagung: „Gegner\*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu AntiFeminismus“, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung am 31.05.2016. [[https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/brauchen\\_wir\\_einen\\_neuen\\_familismus\\_gisela\\_notz.pdf](https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/brauchen_wir_einen_neuen_familismus_gisela_notz.pdf); abgerufen am 25.09.2019].
- Oldemeier, Anna Lena (2019a): „Die Novellierung des hessischen Lehrplans für Sexualerziehung. Antifeministische Agitationen, diskursive Verknüpfungen und Veränderungen in der Praxis“, in: Marion Näser-Lather/Anna Lena Oldemeier/Dorothee Beck (Hg.), Backlash!? Antifeminismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft, Roßdorf: Ulrike Helmer, S. 213-234.
- Oldemeier, Anna Lena (2019b): „Warum soll Murat nicht Prinzessin spielen? Antifeministische Diskurse und Pädagogik“, in: Gilde Rundbrief 2/2019, S. 22-28.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Riske, Thomas Viola (2009): „Queere Biographien? Möglichkeiten und Probleme von Aufklärungsarbeit über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen“, in: Janne Mende/Stefan Müller (Hg.), Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S.180-205.
- Rohde-Abuba, Caterina/Vennmann, Stefan/Zimenkova, Tatjana (2019): „The Destruction of the Heterosexual Family? The Discourse of Opponents of the Gender Mainstreaming Educational Curriculum in Baden-Württemberg, Germany“, in: Sexuality & Culture 23 (3), S. 718-736.
- Scheele, Sebastian (2016): „Von Antifeminismus zu ‚Anti-Genderismus‘? Eine diskursive Verschiebung und ihre Hintergründe“. Keynote auf der Tagung „Gegner\*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus“, Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin am 31.05.2016. [[http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele\\_diskursive\\_verschiebung\\_antifeminismus.pdf](http://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/08/scheele_diskursive_verschiebung_antifeminismus.pdf); abgerufen am 25.09.2019].
- Schmincke, Imke (2015): „Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutsch-

- land“, in: Hark/Villa, *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht*, Bielefeld: transcript, S. 93-108.
- Sielert, Uwe (2014): „Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention“, in Karin Böllert/Martin Wazlawik (Hg.), *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 110-123.
- Sigusch, Volkmar (2010): „Von der sexuellen zur neosexuellen Revolution“, in: Günter Amendt/Gunter Schmidt/Volkmar Sigusch (Hg.), *Sex Tells: Sexualforschung als Gesellschaftskritik*, Hamburg: KVV-Verlag, S. 88-104.
- Tuider, Elisabeth (2016): „Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen“, in: Henningsen/Tuider/Timmermanns, *Sexualpädagogik kontrovers*, S. 176-193.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wetterer, Angelika (2005): „Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität – Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements“, in: *Freiburger FrauenStudien 16*, Freiburg: jos fritz Verlag, S. 75-96.
- Winter, Sebastian (2016): „Der Sex in den Zeiten der Krise“, in: *Freie Assoziation – Zeitschrift für kritische Sozialpsychologie 19 (1)/Themenschwerpunkt: „Irritierend Sexuell“*, S. 79-83.

## QUELLEN

### Sonstige Quellen

- AfD Berlin (2018): *Neue Sex-Broschüre für Kita-Erzieher reine Geldverschwendung*. [<https://www.afd-fraktion.berlin/single-post/2018/02/15/Neue-Sex-Brosch%C3%BCre-f%C3%BCr-Kita-Erzieher-reine-Geldverschwendung>; abgerufen am 26.09.2019].
- Badenschier, Franziska (2007): „Experten haben an umstrittener Broschüre nichts auszusetzen“, in: *Spiegel online* vom 06.08.2007. [<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/koerper-liebe-doktorspiele-experten-haben-an-umstrittener-broschuere-nichts-auszusetzen-a-498393.html> abgerufen am 25.09.2019].
- DVCK e.V. (2011): *Appell an Bundespräsident Christian Wulff, Bundeskanzlerin Angela Merkel, Kultusminister der Länder: Keine Sexualisierung der Kinder in der Grundschule*. [[https://web.archive.org/web/20111129123307/http://www.aktion-kig.de/kampagne/grundschule\\_appell.html](https://web.archive.org/web/20111129123307/http://www.aktion-kig.de/kampagne/grundschule_appell.html)]; abgerufen am 27.02.2020].
- Freie Welt (2019): „Familienministerium stellt sich an die Spitze der Regenbogenpropaganda“, in: *Blog Freie Welt* vom 16.05.2019. [<https://www.freiewelt.net/>]

nachricht/familienministerium-stellt-sich-an-die-spitze-der-regenbogenpropaganda-10077844/; abgerufen am 25.09.2019].

GEW (2017): Für eine Pädagogik der Vielfalt. Argumente gegen ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Behauptungen. 2. aktualisierte Aufl., Frankfurt a.M.: Selbstverlag.

Junge Freiheit (2011): „Lehrerverband kritisiert Homosexuellen-Propaganda an Schulen“, in: Junge Freiheit online vom 30.06.2011. [<https://web.archive.org/web/20110702003155/http://www.jungefreiheit.de/Single-News-Display-mit-Komm.154+M542f0192482.0.html>]; abgerufen am 25.09.2019].

SCHLAU RLP (2019): Stellungnahme der Landtagsparteien RLP zum Bildungsprojekt SCHLAU RLP. [<https://schlau-rlp.de/?p=378>]; abgerufen am 06.10.2019].

tz (2013): „Wirbel um Sexualekundeheft für Erstklässler“, in: tz online vom 30.04.2013. [<https://www.tz.de/welt/sexualekundeheft-grundschueler-sorgt-wirbel-zr-2881709.html>]; abgerufen am 25.09.2019].

Voigt, Martin (2014): „Aufklärung oder Anleitung zum Sex?“, in: FAZ online vom 22.10.2014. [[https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lehrplaene-aufklaerung-oder-anleitung-zum-sex-13223950.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_2](https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lehrplaene-aufklaerung-oder-anleitung-zum-sex-13223950.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2)]; abgerufen am 26.09.2019].

### **Interviews<sup>13</sup>**

Frau Dahlmann, Geschlechterreflektierte Pädagogik

Frau Enzmann, Sexualpädagogik

Herr Finkhuber, Geschlechterreflektierte Pädagogik

Herr Steffen, Antidiskriminierungspädagogik

Herr Uhlig, Sexualpädagogik

### **Protokolle aus Teilnehmenden Beobachtungen**

Fortbildungsveranstaltung „Kindertagesbetreuung“

Fortbildungsveranstaltung „Präventionsschulung“

---

<sup>13</sup> Die Namen der Interviewpartner\_innen und der Fortbildungsveranstaltungen wurden anonymisiert.

## **Volltext Schrift 5: Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen**

### **Bibliographische Daten:**

Oldemeier, Anna Lena (2023): Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen.  
In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 36 (1), S. 17-24. DOI: 10.1055/a-2011-2080.

### **Begutachtung:**

Double-Blind-Peer-Review

# Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen

## Uncertainty in the Context of Sex Education Trainings

### Autor\*in

Anna Lena Oldemeier<sup>1,2</sup>

### Institute

- 1 Justus-Liebig-Universität Gießen
- 2 Philipps-Universität Marburg

### Schlüsselwörter

Fortbildung; Kindheit und Jugend; Prävention;  
Sexualpädagogik; Sexuelle Bildung

### Keywords

childhood and adolescence; prevention; sexuality education;  
sexual pedagogy; training

### Bibliografie

Z Sexualforsch 2023; 36: 17–24

DOI 10.1055/a-2011-2080

ISSN 0932-8114

© 2023. Thieme. All rights reserved.

Georg Thieme Verlag KG, Rüdigerstraße 14,  
70469 Stuttgart, Germany

### Korrespondenzadresse

Anna Lena Oldemeier  
Philipps-Universität Marburg  
Biegenstr. 36  
35032 Marburg  
Deutschland  
oldemeier@uni-marburg.de

### ZUSAMMENFASSUNG

**Einleitung** Die öffentlichen Debatten um vermeintlich grenzverletzende Sexualpädagogik und Fälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen bilden eine diskursive Hintergrundfolie für pädagogische Arbeit, in der Bezüge zu Körperlichkeit und Sexualität eine wichtige Rolle spielen. Der Fokus liegt im Umgang mit sexualitätsbezogenen Themen häufig auf Prävention, die Kinder und Jugendliche vor Grenzverletzungen, z. B. durch Fachkräfte, schützen soll. (Sexual-)pädagogische Ansätze, die die Selbstbestimmung der Klientel aktiv fördern sollen, geraten dadurch aus dem Blickfeld beziehungsweise können zum Teil selbst den Eindruck erwecken, grenzverletzend zu sein. Vor diesem Hintergrund kann das Phänomen der Unsicherheit aufseiten pädagogischer Fachkräfte, welches in sexualpädagogischen Fortbildungen sichtbar wird, auf seine spezifischen und allgemeinen Bedeutungen hin diskutiert werden.

**Forschungsziele** Der vorliegende Artikel expliziert die Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte in der sexualpädagogischen Arbeit mit der Klientel einerseits und im Verhältnis zu den darüber stattfindenden Diskursen andererseits. Wie äußert

sich in diesem Berufsfeld Unsicherheit? Wie wird sie artikuliert und verhandelt? Wie kann die beobachtete Unsicherheit gedeutet werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus möglicherweise für pädagogische Fachkräfte und Sexualpädagog\*innen?

**Methoden** Im Rahmen sexualpädagogischer Fortbildungen für Fachkräfte wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Die dabei entstandenen Beobachtungsprotokolle wurden mithilfe eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems codiert und inhaltlich strukturierend analysiert.

**Ergebnisse** Unsicherheit spielt in den sexualpädagogischen Fortbildungen eine zentrale Rolle und äußert sich sowohl implizit als auch explizit. Neben einer allgemeinen Unsicherheit in Bezug auf sexualitätsbezogene Themen wird dies durch sprachliche Unsicherheiten deutlich. Besonders relevant ist die Unsicherheit vor dem Hintergrund der Prävention sexualisierter Grenzverletzungen gegenüber der Klientel. Fachkräfte haben Sorge, sich falsch zu verhalten – diese Sorge tangiert nicht nur das professionelle Handeln, sondern auch die eigene Identität. **Schlussfolgerung** In der Suche nach richtigem Handeln zeichnet sich ein Bedürfnis nach der Vereindeutigung von Sexualität ab. Unsicherheit kann in der pädagogischen Arbeit nicht nur ein Hemmnis darstellen, sondern auch Potenzial für Reflexionsprozesse und die Entwicklung einer professionellen Haltung bieten. Sexualpädagog\*innen profitieren bei der Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen von einem Bewusstsein über potenzielle oder bestehende Unsicherheiten. Somit können sexualpädagogische Fortbildungen zur Handlungssicherheit von Fachkräften beitragen.

### ABSTRACT

**Introduction** The public debate about alleged border-violating sexuality education and cases of sexualized violence in educational institutions form a discursive background foil for educational work in which references to physicality and sexuality play an important role. In dealing with sexuality-related topics, the focus is often on prevention, which is intended to protect children and youths from boundary violations by for example professionals. (Sexual) pedagogical approaches that are supposed to actively promote the self-determination of the clientele are pushed into the background or can themselves sometimes give the impression of violating boundaries. Against this background, the phenomenon of insecurities on the part of pedagogical professionals, visible in sexual pedagogical training courses, can be discussed in terms of its specific and general meanings.

**Objectives** This article explicates on the one hand the uncertainty of pedagogical professionals in their sex education work with clients and, on the other hand, in relation to the discourses taking place about it. How is insecurity expressed in this professional field? How is it articulated and negotiated? How can the observed insecurity be interpreted and what are the possible consequences for pedagogical professionals and sex educators?

**Methods** Participant observations were carried out in the context of training courses for professionals in sexuality education. The observation protocols were then coded with the help of a deductive-inductive category system and analyzed in terms of content structure.

**Results** Uncertainty plays a central role in sex education training and is expressed both implicitly and explicitly. In addition

to a general insecurity regarding sexuality-related topics, this becomes apparent through linguistic insecurities. The insecurity is particularly relevant against the background of the prevention of sexualized border violations towards the clientele. Professionals are worried about behaving incorrectly – this concern not only affects their professional actions, but also their own identity.

**Conclusion** When searching for the correct way to act, the need for clarification of sexuality becomes apparent. Uncertainty can be not just an obstacle in pedagogical work but rather also offer potential for reflection processes and the development of a professional attitude. Sex educators benefit from an awareness of potential or existing uncertainties when developing training events. In this way, sexuality education can contribute to the confidence of professionals.

In den vergangenen Jahren ist die thematische Verknüpfung von Pädagogik und Sexualität zunehmend in den öffentlichen Fokus gerückt. Zum einen durch die Thematisierung von Fällen sexualisierter Gewalt, die im Kontext kirchlicher und pädagogischer Einrichtungen aufgedeckt wurden (Wazlawik et al. 2019), zum anderen spielt der Diskurs um sexualisierte Gewalt und deren Prävention in der (sexual-)pädagogischen Praxis selbst eine dominante Rolle. Das Öffentlich-Werden von Fällen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen stieß eine Aufarbeitung an und führte gleichermaßen dazu, dass pädagogische Einrichtungen zunehmend gefordert waren und sind, missbrauchsfördernde Strukturen zu reflektieren, zu verändern und Präventionsarbeit zu leisten. Gleichzeitig fand eine öffentliche Thematisierung sexualpädagogischer Ansätze statt, die nicht zuletzt durch Falschbehauptungen und Diffamierungsversuche geprägt war. Häufig wurde Sexualpädagogik in medialen Debatten und durch politische Akteur\*innen in Zusammenhang mit Grenzverletzungen und sogar sexualisierter Gewalt gebracht. Die Schamgrenzen von Kindern und Jugendlichen würden überschritten, sie würden „frühsexualisiert“ oder durch die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt werde Werbung für Lebensweisen gemacht, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen (Tuider 2016). Diese Argumentationsmuster lassen sich als antifeministisch begreifen.<sup>1</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Diskursivierungen befasst sich der vorliegende Artikel mit der Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte, die in sexualpädagogischen Fortbildungen sichtbar wird. Der Artikel expliziert die Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte in der sexualpädagogischen Arbeit mit der Klientel einerseits und im Verhältnis zu den darüber stattfindenden Diskursen andererseits. Wie äußert sich Unsicherheit und wie wird sie artikuliert und verhandelt? Wie ist die Unsicherheit zu deuten und welche Konsequenzen ergeben sich daraus möglicherweise für pädagogische Fachkräfte

und Sexualpädagog\*innen? Anhand empirischen Materials, das in sexualpädagogischen Fortbildungen erhoben wurde, wird dargestellt, in welcher spezifischen Weise sich diese Unsicherheit äußert, mit welchen Thematiken sie verwoben ist und wie sie verhandelt wird. Dafür wird zunächst dargestellt, welche diskursive Rolle der Prävention sexualisierter Gewalt im Kontext pädagogischer Arbeit zuteilwird, um anschließend das Feld der sexualpädagogischen Fortbildungen näher zu beleuchten. Nach einem Überblick über den Forschungsstand zu Sexualpädagogik und Unsicherheit sowie der Darstellung der angewandten Methodik folgt die Analyse ausgewählter Passagen des Materials, in denen Unsicherheit bei Fortbildungsteilnehmer\*innen auftaucht. Neben einer Unsicherheit mit Sexualität im Allgemeinen spielen dabei sprachliche Unsicherheiten und die Verknüpfung mit der Sorge vor Grenzverletzungen eine entscheidende Rolle. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse zusammengeführt und gedeutet, um Konsequenzen für die (sexual-)pädagogische Praxis abzuleiten.

## Selbstbestimmung und Prävention als Fokus pädagogischer Arbeit

Sexualpädagogische Kompetenz kann als Teil pädagogischer Professionalität betrachtet werden und ist von vielseitigen Anforderungen geprägt. In unterschiedlichen Handlungsfeldern bedarf es spezifischer Wissens- und Handlungskompetenzen, z. B. hinsichtlich psychosexueller Entwicklungen bei Kleinkindern, sexueller und geschlechtlicher Vielfalt oder der Begleitung Jugendlicher bei ihrer sexuellen Entwicklung. Gemein haben diese pädagogischen Bereiche das Lernziel der sexuellen Selbstbestimmung, welches durch die pädagogische Begleitung psychosexueller Entwicklungsprozesse erreicht werden soll (Henningsen und List 2019).

Sexueller Bildung werden in Fachdebatten gewaltpräventive Potenziale zugeschrieben (z. B. Henningsen 2016). Durch empowernde Ansätze sollen Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden und einen positiven Bezug zur eigenen Körperlichkeit aufbauen (vgl. Henningsen 2016). Dadurch sollen sie zu Grenzsetzungen und zur Sprechfähigkeit über potenzielle Grenzverletzungen befähigt werden. Henningsen und List (2019) haben den

1 Lang und Fritzsche (2018: 340) definieren Antifeminismus als „eine auf konkrete historische Prozesse der Emanzipation reagierende weltanschauliche Bewegung, der es um die Gegnerschaft zu [feministischen] Prozessen der gesellschaftspolitischen Liberalisierung und Entnormierung von Geschlechterverhältnissen geht sowie um die Aufrechterhaltung heteronormativer Herrschaftsverhältnisse.“

kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen untersucht. Dabei wurde deutlich, dass sich pädagogische Fachkräfte bei der Thematisierung und Bearbeitung von sexualitätsbezogenen Themen vor allem auf sexualisierte Gewalt, Grenzverletzungen und deren Prävention fokussieren: „Durch die Verzahnung von Sexualität und Gewalt wird Sexuellem im pädagogischen Kontext mit Angst begegnet und entwicklungsfördernde Aspekte von Sexualität werden weniger wahrgenommen“ (Henningsen und List 2019: 91 f.). Die Gleichzeitigkeit entwicklungsfördernder und gefährdender Elemente des Sexuellen löst Unsicherheiten aus, denen wiederum durch die thematische Verengung auf Präventionsaspekte begegnet wird (Henningsen und List 2019). Gleichzeitig entstehen dadurch in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten kollektive Handlungs-dilemmata, die eines pädagogisch-professionellen Umgangs bedürfen. Demnach besteht eine enge Verzahnung zwischen der Unsicherheit von Fachkräften, der öffentlichen Thematisierung sexualisierter Gewalt und dem Fokus der pädagogischen Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen auf Prävention anstatt auf eine emanzipatorische Entwicklungsförderung. Die verschiedenen Aspekte bedingen und verstärken sich wechselseitig.

## Inhalte und Verankerung sexualpädagogischer Fortbildungen

Sexuelle Bildung stellt eine pädagogische Querschnittsaufgabe dar, da in jedem pädagogischen Tätigkeitsfeld sowohl Pädagog\*innen als auch Klientel in ihrer Körperlichkeit in Interaktion treten. Neben einer „explizit ‚veranstalteten‘ Sexualpädagogik“, wie z. B. Projekttagen oder sexualpädagogischen Inhalten im schulischen Unterricht, benennt Schmauch eine „Nebenbei-Pädagogik“ im sozialarbeiterischen und pädagogischen Alltag“ (Schmauch 2016: 41). In Kindertagesstätten umfasst dies beispielsweise das kindliche Kennenlernen des eigenen Körpers oder Fragen danach, wie ein Baby entsteht. In Einrichtungen der Jugendhilfe steht eher die Begleitung der pubertären Entwicklung sowie erster sexueller Erfahrungen im Vordergrund. Gleichzeitig spielt in beiden Beispielen auch die Prävention sexualisierter Grenzverletzungen eine Rolle. Wie wird mit kindlichen Körpererkundungsspielen oder Nacktheit umgegangen und wie wird dies den Erziehungsberechtigten kommuniziert? Wie wird sichergestellt, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Grenzen wahren können? Gibt es sexuellen Kontakt unter den zu betreuenden Jugendlichen und wie verhält sich dieser zu rechtlichen Vorgaben und Beschränkungen? Wie wird mit diesem umgegangen? Und vor allem: Gibt es unangemessene Nähe zwischen pädagogisch Tätigen und der Klientel? Aktuelle Schutzdiskurse, die nicht zuletzt durch Missbrauchsdebatten geprägt sind, beeinflussen so den pädagogischen Umgang mit Sexualität.

Doch obwohl demzufolge die Vermittlung sexualpädagogischer Kompetenzen in Studium und Ausbildung zwingend notwendig wäre, bleibt Sexualität in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ein Randthema (Schmauch 2016). Daher betonen fachliche Perspektiven die Bedeutung und Notwendigkeit sexualpädagogischer Fortbildungen (vgl. Henningsen und List 2019). Diese seien demnach der Ort, an dem grundlegendes Wissen und Kompetenzen erworben, aber auch Fragen und Unsicherheiten thematisiert werden können. Für die Vermittlung sexualpädagogischer Grundkompetenzen wesentlich seien „die Reflexion biographischer Prägungen,

sexualitätsbezogener Werte, Einstellungen und Vorurteile und das Thema Sprache, das Einüben des Sprechens über Körper, Sexualität und Gefühle im berufsbezogenen Kontext“ (Schmauch 2016: 43 f.).

## Sexualpädagogik und Unsicherheit als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung

Bereits 1983 beschreibt Helga Wichert in ihrem Praxisbeitrag „Erziehung zur Zärtlichkeit. Von sexualpädagogischer Unsicherheit im Kindergarten“ die Unsicherheit und Überforderung pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Diese seien im täglichen Umgang mit den Kindern mit Themen des Sexuellen konfrontiert und hätten in diesem Kontext nicht immer einen fachlich sicheren Umgang; zusätzlich seien sie aufgrund der expliziten Thematisierung kindlicher Sexualität Angriffen ausgesetzt (Wichert 1983). Auch in aktueller Forschungsliteratur zu Sexueller Bildung wird Unsicherheit wiederholt aufgegriffen. Dabei fällt auf, dass das Motiv zwar häufig Erwähnung findet, jedoch nur selten näher beleuchtet oder gar wissenschaftlich analysiert wird (z. B.: Goldman 2010; Henningsen und List 2019; Osthoff 2013; Schmauch 2016). Expliziter befasst sich van Leent (2017) mit dem Auftauchen von Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischen Arbeitens: Sie hat untersucht, wie australische Grundschullehrer\*innen mit Fragen nach und der Thematisierung von nicht-heteronormativen Sexualitäten durch Schüler\*innen umgehen. Dabei wurde Unsicherheit als eines der zentralen Reaktionsmuster identifiziert, das sich vor allem im Fehlen eines angemessenen Vokabulars zeigt und auf die mangelnde Ausbildung hinsichtlich nicht-heteronormativer Lebensweisen zurückgeführt wird (van Leent 2017).

Unsicherheit bezeichnet zunächst etwas sehr Diffuses, das in seinem Gegenstand schwer zu bestimmen ist und unterschiedliche Facetten beinhalten kann. Dabei muss Unsicherheit nicht zwangsläufig defizitär betrachtet werden. Dederich und Zirfas (2021) befassen sich mit dem Zusammenhang zwischen Unsicherheit und professionellem Handeln und gehen dabei der Frage nach, inwiefern Unsicherheit produktiv genutzt werden kann.

Henningsen (2018) beschreibt Handlungssicherheit als einen zentralen Bestandteil sexualpädagogischer Professionalität. Sie bestimmt Handlungssicherheit als die Fähigkeit, „sexualerzieherische Aufgaben didaktisch und persönlich kompetent zu bewältigen und mit sexualpädagogischen Materialien situationsangemessen umzugehen“ (Henningsen 2018: 56). Dementsprechend kann Unsicherheit als Gegensatz dazu und als Bestandteil nicht vorhandener, nicht gewachsener bzw. nicht gefestigter sexualpädagogischer Professionalität betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel Unsicherheit im Kontext (sexual-)pädagogischen Handelns auch als ein Zustand aufgefasst, der reflektiertes und zielgerichtetes Handeln situativ hemmen und gleichzeitig auch produktives Potenzial besitzen kann.

Krolzik-Matthei und Voß (2016) gehen davon aus, dass die ohnehin schon große Unsicherheit hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen und eines professionellen Umgangs damit durch die öffentliche antifeministische Thematisierung wächst. Die dabei genutzten Argumentationsmuster entfalten ihre Wirksamkeit, indem sie an bereits vorhandene Unsicherheiten im pädagogischen Feld anknüpfen. Allerdings zeigen die Ausführungen von Wichert (1983), dass aktuelle Diskurse nicht als alleinige Begründung für die Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte herangezogen werden können.

► **Tab. 1** Im Artikel behandelte Fortbildungsveranstaltungen.

Veranstaltung	Thema	Rahmen	Teilnehmer*innen
Tagesbetreuung	Sexuelle Entwicklung von Kleinkindern	Eintägig, Teil einer Qualifikationsreihe	8 Frauen im Alter von Mitte 20 bis Mitte 50
Präventions-schulungen	Verknüpfung präventiver und entwicklungsfördernder Aspekte Sexueller Bildung	Eintägig, kirchlicher Träger	13 beim Träger tätige Haupt- und Ehrenamtliche mit verschiedenen professionellen Hintergründen im Alter von 20–50 Jahren, zwei davon Männer
Kitas	Kindliche Sexualität	Zweitägig, offene Fortbildung bei queerem Träger	13 in Kindertagesstätten tätige Pädagoginnen sehr unterschiedlichen Alters

## Methodisches Vorgehen und Einführung in die Datengrundlage

Das für den vorliegenden Artikel verwendete Forschungsmaterial entstand im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „REVERSE“ (KRiSE der GeschlechterVERhältnisE? Antifeminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial, Fallstudie Sexualpädagogik: Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom; Leitung: Prof. Dr. Susanne Maurer) zwischen 2017 und 2019 an der *Philipps-Universität Marburg*. Vor dem Hintergrund antifeministischer Diskurse um pädagogische Tätigkeitsfelder stand im Fokus der Forschung die Frage, in welchem Verhältnis diese Diskurse zum pädagogischen Feld stehen (vgl. Oldemeier et al. 2020). Dafür wurden problemzentrierte Interviews (Mayring 2002) mit pädagogisch Tätigen aus den antifeministisch diskursivierten Praxisfeldern geschlechterreflektierte Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik, die sich mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt befasst, und Sexualpädagogik (Debus und Laumann 2018) geführt. Die Interviews machten deutlich, dass sich das Konfliktvolle im Feld der Sexualpädagogik zuspitzt, sodass entschieden wurde, dieses Praxisfeld näher zu beleuchten. Daher wurden teilnehmende Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen durchgeführt, um dadurch einen Zugang zu innerpädagogischen Diskursen zu erhalten und um die pädagogische Basis einzubeziehen, also Fachkräfte, die in ihrer täglichen Arbeit mit sexualpädagogischen Themen konfrontiert sind, aber nicht explizit als Sexualpädagog\*innen tätig sind oder eine entsprechende Ausbildung besitzen.

Bei der Recherche zu potenziell geeigneten Fortbildungsveranstaltungen wurde der Schwerpunkt auf die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gelegt, ausgehend von dominanten antifeministischen Diskurssträngen, die in erster Linie Kinder als von Sexualpädagogik bedroht konstruieren (König 2016; Tuidter 2016). Bei der Recherche (v. a. in Fortbildungsportalen für Pädagog\*innen bzw. Lehrer\*innen und Seminarprogrammen einschlägiger Träger) wurde deutlich, dass viele sexualpädagogische Fortbildungen das Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und deren Prävention fokussieren. Dem entgegen sollten stärker entwicklungsfördernde Bezugnahmen auf sexualpädagogische Arbeit untersucht werden. Darüber hinaus sollte über die Auswahl ein möglichst großes Spektrum (Träger, Referent\*innen, thematischer Schwerpunkt) abgebildet werden, um so mehr Kontrastierung zu erreichen. Zusätzlich war die Zugänglichkeit von Veranstaltungen ein wichtiger Faktor, sodass neben der Anfrage bei Trägern auch Kontakte zu Sexualpädagog\*innen aus den vorherigen Interviews für den Feldzugang genutzt wurden. Im Rahmen der Fallstudie wur-

den teilnehmende Beobachtungen (Flick 2014) in sechs verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, die pädagogisch Tätige in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen adressierten und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hatten.<sup>2</sup> Im Gegensatz zu bei ethnografischen Ansätzen typischen langen Feldaufenthalten wurde die Beobachtung entsprechend einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch 2001) auf die Dauer der Veranstaltungen begrenzt. Die Forschenden nahmen gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen an Diskussionen, Übungen und Kleingruppenarbeiten teil und dokumentierten das Beobachtete anhand von Feldnotizen, die im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet wurden. Die Auswertung des Materials (Interviewtranskripte sowie Beobachtungsprotokolle) erfolgte mittels einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse anhand eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems (Kuckartz 2014).

Die untersuchten Fortbildungen wurden von unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen angeboten und überwiegend durch externe Referent\*innen mit sexualpädagogischer Ausbildung durchgeführt. Gemein hatten alle Veranstaltungen, dass sie nicht innerhalb von festen Teams oder Einrichtungen und auf freiwilliger Basis stattfanden. In allen Veranstaltungen wurde Vertraulichkeit vereinbart. ► **Tab. 1** beschreibt die aufgegriffenen Fortbildungsveranstaltungen.

## Das Auftreten von Unsicherheit in sexualpädagogischen Fortbildungen

In vorherigen Analysen des Materials wurde bereits deutlich, dass das Motiv der Unsicherheit in sexualpädagogischen Fortbildungen sehr präsent ist. Die Unsicherheit der Fachkräfte ist eng mit Schutzdiskursen verwoben und äußert sich häufig in einem Bedürfnis nach der Legitimation sexualpädagogischer Ansätze (Oldemeier et al. 2020). Aufbauend auf diesen Ergebnissen soll im Rahmen des vorliegenden Artikels der Aspekt Unsicherheit vertiefend analysiert werden. Anhand ausgewählter Beispiele aus teilnehmenden Beobachtungen wird herausgestellt, in welcher Form Unsicherheit auftritt, wie sie sich äußert und wie sie verhandelt wird. Dafür werden nacheinander die Aspekte der Unsicherheit mit sexualitätsbezogenen Themen im Allgemeinen, die Unsicherheit im sprachlichen Umgang und die Unsicherheit in Bezug auf Grenzen beziehungsweise Grenzverletzungen thematisiert.

2 Alle beteiligten Einrichtungen und Personen haben im Vorfeld ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Forschung erklärt.

## Allgemeine Unsicherheit in Bezug auf sexualitätsbezogene Themen

Sexualität ist für viele Menschen ein schambehaftetes Thema, das mit verschiedenen Unsicherheiten verbunden ist. Sich wandelnde gesellschaftliche Normalitäten und Moralvorstellungen bilden einen Hintergrund, der widersprüchliche Gleichzeitigkeiten produziert: Einerseits können – zumindest punktuell – Tendenzen der Liberalisierung von Sexualitäts- und Geschlechterverhältnissen wahrgenommen werden. Sexualität rückt zunehmend in die Öffentlichkeit, z. B. durch mediale Darstellungen. Andererseits ist Sexualität nach wie vor ein moralisch aufgeladenes Thema, wie sich beispielsweise an aktuellen Debatten um Sexualerziehung oder an der pädagogischen Bearbeitung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und den damit verbundenen Diskursen und Angriffen feststellen lässt. Neben unterschiedlichen Erfahrungshorizonten in der expliziten Auseinandersetzung mit (der eigenen) Sexualität spielt auch fehlende Sicherheit im Sprechen über Sexualität eine wichtige Rolle. Schmauch (2016) nennt verschiedene Gründe für die Unsicherheit von Pädagog\*innen, wenn es in ihrem Tätigkeitsfeld um Sexualität geht. Hierzu können das eigene Schamgefühl, eine wahrgenommene Differenz zwischen den eigenen Moralvorstellungen und jenen der Klient\*innen oder ein Gefühl von zu großer Nähe gehören (Schmauch 2016). Neben der individuellen Ebene sind diese Aspekte auch eng mit strukturellen Bedingungen verknüpft, beispielsweise mit gesamtgesellschaftlichen Moralvorstellungen oder (straf-)rechtlichen Vorgaben, vor deren Hintergrund die pädagogische Arbeit stattfindet. Wie Sexualität verunsichernd auf pädagogische Fachkräfte wirken kann, soll anhand folgender Passage aus einer sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltung verdeutlicht werden:<sup>3</sup>

„Zu Beginn wird eine Aufstellungsübung gemacht: Es geht um die Region, aus der man kommt, oder die Tätigkeit. Dann geht es in der Übung mehr um inhaltliche Aspekte: Als sich die Teilnehmerinnen aufstellen sollen, je nachdem wie viel sie bereits über sexuelle Entwicklung wissen, bilden sich grob zwei ‚Lager‘. Eine Gruppe steht bei ‚viel Wissen‘, eine bei ‚wenig Wissen‘. Die Teilnehmerinnen begründen ihre Positionierung und erzählen zum Teil Beispiele aus ihrer Praxis. Eine Frau berichtet: ‚Beim Wickeln eines Jungen habe ich gemerkt, dass er nicht von mir gewickelt werden will.‘ Das habe dann ja etwas mit der Schamgrenze und Sexualität zu tun. Eine andere Frau berichtet vom Körperentdecken bei Kleinkindern, das kenne sie auch von ihren eigenen Kindern. [...] Doreen<sup>3</sup> hat sich bei ‚kein Wissen‘ aufgestellt und begründet das. Sie beginnt zu stottern und erklärt sich mit Bezug auf die vorherigen Erklärungen: ‚Ja, das weiß ich ja auch alles. Aber ... das ist doch nicht Sexualität ... Das ist doch normal!?' und fragt ganz verunsichert, ob sie sich deshalb nun falsch hingestellt habe. Die Referentin sagt noch einmal deutlich, dass es kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gebe und versucht zu beruhigen“ (Teilnehmende Beobachtung Tagesbetreuung).

Die Einstiegsfrage zu dieser Aufstellungsübung verunsichert mindestens eine Teilnehmerin deutlich, was sich in ihrem plötzlichen Stottern ausdrückt. Doreen formuliert ihre Unsicherheit mit Bezug auf die Sorge, sich falsch positioniert zu haben. Die Teilnehmerin ar-

gumentiert, die Bezugspunkte der anderen Teilnehmer\*innen hätten für sie nichts mit Sexualität zu tun. Demnach verunsichert offenbar auch die Frage, was eigentlich unter Sexualität verstanden wird. Die Referentin bemerkt die Unsicherheit und versucht zu beruhigen:

„[Während eines Inputs der Referentin geht es um kindliche Nacktheit.] Eine Teilnehmerin fragt zurück: ‚Dürfen sich Kinder denn eigentlich gegenseitig nackt sehen?‘ Die Referentin erklärt am Beispiel des Wickelns, wie damit umgegangen werden könnte, um einen aktiven Umgang mit Intimität und kindlicher Neugier zu finden, ohne das zu wickelnde Kind ‚zum Objekt‘ zu machen. Man könne die Kinder zum Beispiel gut fragen, ob das für sie gerade so ok sei. Doreen, die sich zuvor verunsichert gezeigt hatte, sagt erleichtert: ‚Also, ich bin gerade sehr beruhigt, dass Sie das so sagen. Unsere Kinder zu Hause laufen nackt aus dem Pool und springen dann so auf dem Trampolin rum und für sie ist das total normal.‘ Sie fügt an, dass sie aus der DDR komme und quasi ‚am FKK-Strand groß geworden sei‘. Die Referentin beruhigt noch einmal und meint, dass der Umgang mit Nacktheit ja nicht nur mit der Frage ‚Was ist erlaubt?‘ zusammenhängt, sondern auch mit dem eigenen Normalitätsempfinden und den eigenen Grenzen und Erfahrungen zu tun habe. Yara<sup>3</sup> meint: ‚Also, ich habe ein schlechtes Gefühl, wenn Kinder nackt sind. Aber das ist ja auch eine Chance und vielleicht kann ich das nutzen zur Reflexion und für einen Entwicklungsprozess über meine eigenen Haltungen?‘“ (Teilnehmende Beobachtung Tagesbetreuung)

Als es bei der nächsten Seminareinheit um kindliche Nacktheit geht, ist Doreen erneut verunsichert. Ihre Unsicherheit begründet sie mit ihrer eigenen Biografie: Durch ihr Aufwachsen in der DDR habe sie ein anderes Normalitätsempfinden als die anderen Anwesenden. Doreen formuliert explizit ihre Erleichterung, als die Referentin unterschiedliche Umgangsweisen mit kindlicher Nacktheit für legitim erklärt. An dieser Stelle geht es weniger um das eigene Wissen zu Sexualität, sondern wesentlich mehr um die individuelle Haltung und daraus resultierendes „richtiges“ oder „falsches“ (pädagogisches) Handeln. Die Beruhigungsversuche der Referentin zeigen Wirkung. Die Teilnehmerin Yara benennt ihr Unbehagen in Bezug auf kindliche Nacktheit – gleichzeitig aber auch, inwiefern sie dieses Unbehagen als Anstoß für ihren eigenen Reflexionsprozess nutzen kann.

„[Später:] Smalltalk beim Rauchen, die Stimmung ist wieder gelöster. Ich bin beim Gespräch von drei Frauen dabei [...]. Spaßhaft wird noch einmal auf die Aufstellungsübung zurückgekommen. Doreen erklärt sich noch einmal: ‚Nee, also, ich dachte ich bin echt verkehrt.‘ Sie witzelt mit den anderen über ihren DDR-Hintergrund: ‚Also, so gesehen hätte ich mich ja auf die ganz andere Seite stellen müssen – da hätten die aber geschaut, wenn ich noch hinter denen gestanden hätte!‘“ (Teilnehmende Beobachtung Tagesbetreuung)

In der späteren Pause unterhalten sich mehrere Frauen in kleiner Runde. Doreen bekräftigt in diesem Rahmen ihre Unsicherheit. Auffällig ist, dass sie „ich bin verkehrt“ als Formulierung wählt, nicht beispielsweise „ich stehe verkehrt“. Die gewählte Formulierung, die sich auf eine Identitäts- statt eine Handlungsebene bezieht, lässt auf

3 Alle Angaben zu Einrichtungen und Personen wurden anonymisiert.

die Tiefe der empfundenen Unsicherheit schließen. Die Übung stellt demnach nicht nur Doreens Haltung und ihr pädagogisches Wissen infrage, sondern auch ihr „Sein“. Die Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Themen ist eng verwoben mit der eigenen Sozialisation und (Werte-)Haltung sowie gesellschaftlichen Norm- und Moralvorstellungen. Die Atmosphäre bei dem Pausengespräch kann sowohl als gelöste Stimmung als auch als Coping-Strategie im Umgang mit der Unsicherheit gedeutet werden. Gleichzeitig macht Doreens „Witz“ deutlich, dass sie sich mit dem weit ausgelegten Sexualitätsverständnis der Referentin auseinandergesetzt hat. Ihre Aussage, dass sie sich „auf der anderen Seite“ (also bei „viel Wissen“) hätte aufstellen können, impliziert, dass sie den Umgang mit kindlicher Nacktheit nun auch als eine Frage des pädagogisch-professionellen Umgangs mit Sexualität anerkennen kann.

### Sprachliche Unsicherheiten

Das „Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz“ benennt als eine wichtige personale Kompetenz für sexualpädagogisches Arbeiten die „Fähigkeit, über sexuelle Sachverhalte mit Einzelnen und in Gruppen sprechen zu können, und dabei zwischen persönlich-emotionaler und sachlicher Sprachebene unterscheiden zu können“ (Philipp 2003: 15). Schmauch (2016) erläutert, dass genau diese sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Kontext sexualitätsbezogener Themen vielen Fachkräften fehle und sich dieses Fehlen in Unsicherheit äußere. Wie sich diese Unsicherheit im Umgang mit Sprache zeigen kann, illustriert das folgende Beispiel aus einer sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltung, die in einem kirchlichen Rahmen stattfand. In der folgenden Sequenz berichten die Teilnehmer\*innen aus einer Gruppenarbeit:

„Jochen<sup>3</sup> beginnt zu sprechen und verhaspelt sich dabei: ‚Mas-tur... Masturbation bei Kindern, also ... Wie sagt man das denn bei Kindern? Sensorische Stimulierung!‘ Er lacht und ergänzt: ‚Daran sehe man ja, dass einem ‚dafür‘ oft die Sprache fehle. ‚Dabei steht uns die katholische Lust am Leben, die nicht so ausgeprägt ist, im Weg‘“ (Teilnehmende Beobachtung Präventionsschulungen).

Das Stocken und Nachfragen kann an dieser Stelle als Ausdruck der eigenen Unsicherheit hinsichtlich der „richtigen“ Sprache verstanden werden – wie Jochen auch selbst benennt. Ihm fehlt eine Sicherheit im Umgang mit sexuellem Vokabular. Sein Lachen eröffnet unterschiedliche Lesarten und Bedeutungsebenen: Im ersten Moment verweist das Lachen auf eine Bewältigungsstrategie der Situation, mit der er sich nicht wohl fühlt, da seine Unsicherheit im Verbalisieren den anderen Teilnehmer\*innen gegenüber sichtbar wird. Gleichzeitig geht er selbstironisch mit der Situation um und nutzt sie für das Nachdenken darüber, was ihm gerade das Sprechen erschwert: Er bringt seinen Bezug zu Sexualität mit seinem eigenen religiösen Hintergrund in Verbindung.

Osthoff (2013) verdeutlicht, dass das Sprechen über Sexualität selten grammatikalischen Regeln folgt und von Auslassungen und Leerstellen geprägt ist. Gleichzeitig macht er deutlich, dass diese Unvollständigkeit nicht zwingend als defizitär betrachtet werden muss, sondern ebenso Potenzial für Kommunikationsmöglichkeiten bieten kann. Damit eröffnet sich für die Fortbildungssituation eine Deutungsmöglichkeit, die nicht die fehlende sprachliche Sicherheit,

ergo das Defizitäre, in den Vordergrund stellt, sondern die Möglichkeiten, die sich aus der Situation für die Interaktion der Fortbildungsteilnehmer\*innen ergeben. Durch diese Weise des Sprechakts eröffnen sich Räume, um sprachlich einzuhaken, zu ergänzen und aufeinander einzugehen – was allerdings nicht geschieht. So wird deutlich, dass ein Sprechen über Sexualität, das von Auslassungen und Unvollständigkeiten geprägt ist und zugleich Unsicherheit transportiert, nicht per se als problematisch zu bewerten ist. Vielmehr sind Leerstellen charakteristisch für eine sexuelle Kommunikation und können als Ressource für professionelle Auseinandersetzungen betrachtet werden.

### Die omnipräsente Sorge vor Grenzverletzungen

In vielen der begleiteten Veranstaltungen kam das Thema (körperliche) Nähe und Distanz zur Sprache. In Bezug auf körperlichen Kontakt zur Klientel herrscht große Unsicherheit: Was „darf“ ich als Pädagog\*in und was nicht? Ist es als Erzieher\*in „okay“, wenn ein Kind auf meinem Schoß sitzt? Wie ist es mit dem Wickeln von Säuglingen und Kleinkindern? Hierbei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle: Überschreite ich dabei eine Schamgrenze der jeweiligen Kinder? Was könnten die Kolleg\*innen oder Eltern denken? Wird mir als Pädagog\*in sexualisierte Übergriffigkeit unterstellt? Welche rechtlichen Konsequenzen könnte das haben? In der überwiegenden Anzahl der Fälle führt diese Unsicherheit dazu, dass „zur Sicherheit“ eine besonders große körperliche Distanz gewahrt wird.

„Es geht weiter im Input zu Pflege und Windeln im Kontext von kindlicher Sexualität und damit verbundenen Grenzen. Besonders bei Männern sei das manchmal problematisch, wegen des Verdachts auf Übergriffigkeit. Eine Teilnehmerin meldet sich dazu: Das sei nicht nur bei Männern so! Eine andere Teilnehmerin bestätigt das, Wickeln sei für sie als Frau auch komisch. Selbst als Mutter, denn bis jetzt hatte sie nur eine Tochter, aber jetzt mit einem Jungen sei das anders“ (Teilnehmende Beobachtung Kitas).

Die Referentin führt in ihrem Input das Thema Grenzverletzung im Zusammenhang mit dem Wickeln der zu betreuenden Kinder ein und betont dabei insbesondere die männlichen Erzieher. Was genau das Problem darstellt, bleibt in der Sequenz offen – allerdings wird der Verdacht und nicht die pflegerische Handlung selbst hervorgehoben. Die Teilnehmer\*innen haben zu diesem Punkt offenbar Redebedarf, denn sie mischen sich ein. Eine Teilnehmerin wirft ein, dass dieses Problem auch bei weiblichen Erzieherinnen bestehe. Eine weitere Teilnehmerin nennt das Wickeln der Kinder „komisch“. Sie vergleicht das Wickeln der eigenen Tochter mit dem Wickeln eines zu betreuenden Jungen. Dabei betont sie allerdings nicht den Unterschied von innerfamiliärer Pflege und der Pflege im pädagogisch-professionellen Kontext, sondern die Differenz zwischen dem Wickeln eines Mädchens und dem Wickeln eines Jungen. Das weist darauf hin, dass auch hier die eigene Geschlechtlichkeit von besonderer Bedeutung ist. Während das Wickeln eines Kindes des eigenen Geschlechts nicht als „komisch“ wahrgenommen wird, wird es dies bei einem Kind, dessen Geschlecht nicht mit dem eigenen übereinstimmt.

König (2016) befasst sich mit der Omnipräsens der Sorge vor sexualisierten Grenzverletzungen und dem permanenten Bestreben nach deren Prävention. Sie stellt dar, wie diese mit Vorstellungen von

kindlicher Sexualität verknüpft ist und sich auf die pädagogische Praxis auswirkt. Sie beschreibt eine „Präventionshysterie“ (König 2016: 77), die sich vor allem in Kindertagesstätten dadurch zeigt, dass Pfllegetätigkeiten zunehmend überwacht würden und Verdachtsmomente vor allem männliche Erzieher trafen. Die aus der Sorge vor sexualisierten Grenzverletzungen resultierenden Praxen werden von König als problematisch beschrieben. Sie würden eine Atmosphäre schaffen, in der (auch) den zu betreuenden Kindern Körperlichkeit implizit als potenziell bedrohlich und der eigene Körper als schambesetzt vermittelt werde. Diese Praxen verschoben den Fokus auf Prävention, während andere Aspekte der Körperlichkeit in den Hintergrund träten – beispielsweise das Recht auf Intimsphäre der Kinder oder eine positive Bezugnahme auf Körperlichkeit und Nähe.

Dieser Umgang, der auf struktureller Ebene aus vorherrschenden Diskursen und auf individueller Ebene aus Unsicherheit und Sorge resultiert, kann somit eine emanzipatorische psychosexuelle Entwicklung erschweren. Zudem beschränkt sich diese Präventionsfokussierung nicht allein auf die Körperpflege, sondern wird auch in weiteren Passagen des empirischen Materials, in denen es um pädagogische Alltagssituationen (in Kindertageseinrichtungen) geht, sichtbar. In mehreren Fortbildungen wurde darüber diskutiert, inwieweit man Kinder nackt spielen lassen könne oder ob Kinder auf dem Schoß der Erzieher\*innen sitzen dürften. Wie diese Präventionsfokussierung zur Unsicherheit des pädagogischen Fachpersonals beitragen können, zeigt folgende Sequenz aus einer Fortbildungsveranstaltung:

„Madita<sup>3</sup> berichtet von einer Fortbildung zu sexualisierter Gewalt, an der sie teilgenommen hat. Die Referentin meinte da immer: ‚Da musst du aufpassen‘, auf Signale für Missbrauch achten. ‚Das hat mich verunsichert‘, meint die Berichtende, sie habe sich immer wieder gefragt: ‚Bin ich da falsch?‘ Aber nun, nach dieser Veranstaltung sei sie wieder in ihrer Perspektive auf kindliche Sexualität bekräftigt worden: ‚jetzt fühle ich mich wieder normal.‘ Vorher habe sie nur noch alles negativ gesehen, habe einen ‚Tunnelblick‘ gehabt. Die Referentin erwidert, dass das vermutlich an dem anderen Fokus der Veranstaltung und der Referentin gelegen habe. ‚In unserem Metier springen wir ständig zwischen lustvoll, grenzverletzend, ...‘ Dennoch müsse man dann aufpassen, ‚dass man das dann nicht überall sieht‘“ (Teilnehmende Beobachtung Kitas).

Die Teilnehmerin Madita benennt explizit ihre Unsicherheit, die durch die Befassung mit sexualisierter Gewalt und den Appell zur Wachsamkeit bei ihr entstanden ist. Die Passage verdeutlicht die Verengung von Sexualität auf Gewaltpunkte und sexualisierte Grenzverletzungen, die sich auf die Haltung und Praxen von Fachkräften auswirkt. Die Referentin geht auf die artikulierte Unsicherheit ein und bietet eine Erklärung an, wie durch den thematischen Fokus der erwähnten vorherigen Fortbildung Maditas Wahrnehmung entstanden ist. Sie versucht deutlich zu machen, dass die verstärkte Fokussierung der Teilnehmerin nicht „falsch“, sondern im Gegenteil nachvollziehbar ist, und versucht, eine differenzierte Perspektive zu vermitteln.

Die Aussage der Teilnehmerin, sich „wieder normal“ zu fühlen, impliziert, dass sie sich zwischenzeitlich aufgrund ihrer Bezugnahme auf entwicklungsfördernde Aspekte kindlicher Sexualität nicht „normal“ gefühlt habe. Das verweist auf ein dualistisches und normativ

geprägtes Verständnis pädagogischer Haltungen in Bezug auf kindliche Sexualität: Eine pädagogische Haltung, die Präventionsaspekte fokussiert, wird als „normal“ wahrgenommen, während pädagogische Bezugnahmen, die ein breiteres Verständnis von (kindlicher) Sexualität zur Grundlage ihrer fachlichen Haltung machen, als abweichend bzw. nicht der Norm entsprechend wahrgenommen werden.

Auffällig ist zudem, dass Madita mit der Sorge, „falsch“ zu sein, exakt die gleiche Formulierung verwendet wie die zuvor thematisierte Teilnehmerin Doreen, um die Unsicherheit hinsichtlich der eigenen (professionellen) Haltungen und Praxen auszudrücken. Erneut wird weniger die Handlungsebene in den Vordergrund gestellt, als die eigene Identität ganz grundlegend infrage gestellt. Somit verweist dieses Auftreten von Unsicherheit darauf, dass die Auseinandersetzung mit Sexualität Fachkräfte nicht nur in Bezug auf die eigene Professionalität, sondern auch auf einer ganz persönlichen Ebene verunsichern kann.

## Methodische und inhaltliche Limitationen

Da ausschließlich offene Fortbildungsveranstaltungen Teil der Stichprobe waren, lassen sich die Erkenntnisse nicht auf Fortbildungen für Teams mit oder ohne Leitung übertragen. Auch können keine Aussagen über Veranstaltungen getroffen werden, bei denen die Teilnahme nicht freiwillig ist – wie z. B. bei In-House-Schulungen oder Pflichtfortbildungen. Gerade bei der Anwesenheit von Leitungskräften kann davon ausgegangen werden, dass dies eine Auswirkung auf die Atmosphäre, die Kommunikation und damit verbunden die Offenheit der Teilnehmer\*innen hat. Darüber hinaus richteten sich die untersuchten Veranstaltungen vordergründig an Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, und hatten somit wenig Bezug zu Praxisfeldern, in denen mit einer anderen Klientel gearbeitet wird.

## Fazit und Ausblick

Sexualität ist vielschichtig, individuell unterschiedlich und ambivalent. Gleichzeitig taucht im Zusammenhang mit Unsicherheit in den sexualpädagogischen Fortbildungen wiederkehrend die Frage nach einem „Richtig“ gegenüber einem „Falsch“ auf. Diese Dualität bezieht sich auf das richtige pädagogische Handeln, die richtige Haltung oder die richtige Sprache, wie in den dargestellten Beispielsequenzen deutlich geworden ist. Dieses Suchen spiegelt ein Bedürfnis nach Klarheit und Vereindeutigung wider, die es durch die Vielschichtigkeit von Sexualität nicht geben kann. Das Vokabular für sexualitätsbezogene Themen, das im Gespräch mit einer\* einem Jugendlichen angemessen ist, kann in der Interaktion mit einer\* einem anderen Jugendlichen unpassend sein. Wo genau verlaufen die Grenzen (sexual-)pädagogischen Handelns? Ab wann ist Kommunikation zu sexualitätsbezogenen Themen zu viel? Wenngleich rechtliche Vorgaben und pädagogische Konzepte einen Rahmen bieten, kann sich das u. a. entlang des Wissensstandes der betreuten Kinder oder der Haltung der Eltern unterscheiden. Wo liegen die Grenzen des körperlichen Kontakts zwischen Pädagog\*innen und Klientel? Dies kann von der individuellen Haltung der Pädagog\*innen abhängen, sodass klare Grenzverletzungen einerseits und fließende Grenzen andererseits koexistieren. Ein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“ ist daher häufig nicht auszumachen. Vor diesem Hintergrund haben pädagogische Fachkräfte neben dem

Bedürfnis nach Handlungsorientierung auch ein Bedürfnis, ihre sexualpädagogische Arbeit zu legitimieren, das sich beispielsweise in der Fokussierung präventiver Maßnahmen widerspiegelt (Oldemeier et al. 2020).

Entsprechend bedarf es neben einer expliziten Befassung mit Sexualität im pädagogischen Kontext eines pädagogischen Bewusstseins für die fließenden Grenzen. Anstatt „richtig“ (sexual-) pädagogisch handeln zu wollen, gilt es, im pädagogischen Umgang mit Sexualität Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und auch Unsicherheiten anzuerkennen und mit ihnen professionell umzugehen. Zwischen dem Vermeiden von Kommunikation zu sexualitätsbezogenen Themen und körperlichen und/oder sexualisierten Grenzverletzungen existiert ein breites Spektrum sexualpädagogischen Handelns, das nicht pauschal als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden kann, sondern vielmehr von der jeweiligen Situation, dem Gegenüber, dem Ziel der Interaktion und der Haltung der Fachkraft abhängig ist.

Vor diesem Hintergrund können gerade offene sexualpädagogische Fortbildungen als (geschützter) Raum für professionelle Reflexion zur Entwicklung einer differenzierten Haltung und somit zum Erlangen von Handlungssicherheit beitragen. So können diejenigen Effekte von Unsicherheit im Umgang mit Sexualität bearbeitet werden, die sich problematisch auf die Praxis auswirken, indem sie eine Vermeidung der assoziierten Themen und eine Reduzierung von Sexualität auf das Bedrohliche verursachen. Gleichzeitig kann die Unsicherheit der Fachkräfte als Ressource produktiv genutzt werden: indem sie explizit in den Blick genommen und reflektiert wird und so (andere) sexualpädagogische Praxen entwickelt werden können. Pädagogische Fachkräfte profitieren demnach davon, sich eigene Unsicherheiten bewusst zu machen und deren Gründe zu reflektieren. Fehlt spezifisches Fachwissen? Inwiefern werde ich in sexualpädagogischem Handeln in meiner Einrichtung unterstützt? Gibt es sexualpädagogische Konzepte oder die Bereitschaft von Leitungen und Kolleg\*innen, sexualpädagogische Konzepte zu entwickeln? Für Referent\*innen sexualpädagogischer Fortbildungen scheint es lohnenswert, einen bewussten Umgang mit der Unsicherheit der Teilnehmer\*innen zu praktizieren bzw. zu entwickeln und diese bereits während der Gestaltung und Umsetzung der Veranstaltungen mitzudenken. Ein aktiver Umgang mit Unsicherheit in sexualpädagogischen Fortbildungen kann dazu beitragen, gemeinsam über zugrundeliegende Normen, Erwartungen und Konflikte zu sprechen, um auf diesem Weg professionelle Haltungen und Praxen zu reflektieren und sie bei Bedarf weiterzuentwickeln.

### Interessenkonflikt

Die Autorin gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

### Literatur

Debus K, Laumann V. „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache. In: Lang J, Peters U, Hrsg. Antifeminismus in

Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press 2018; 275–301

Dederich M, Zirfas J. Nichtwissen, Unsicherheit und professionelles Handeln. In: Thompson C, Zirfas J, Meseth W, Fuchs T, Hrsg. Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021; 63–81

Flick U. Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge. Reinbek: Rohwohlt 2014

Goldman JDC. Sexuality Education for Young People: A Theoretically Integrated Approach from Australia. Educational Research 2010; 52: 81–99

Henningsen A. Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: Henningsen A, Tuider E, Timmermanns S, Hrsg. Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2016; 120–141

Henningsen A. Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In: Retkowski A, Treibel A, Tuider E, Hrsg. Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2018; 561–202

Henningsen A, List IM. Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle. Zum kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen. In: Wazlawik M, Voß HJ, Retkowski A, Henningsen A, Hrsg. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS 2019; 89–105

Knoblauch H. Fokussierte Ethnographie. Sozialer Sinn 2001; 2: 123–141  
König J. Wer jagt wen „um der Kinder willen“? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. Widersprüche 2016; 139: 71–84

Krolzik-Matthei K, Voß HJ. Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten. In: Henningsen A, Tuider E, Timmermanns S, Hrsg. Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2016; 105–119

Kuckartz U. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2014

Lang J, Fritzsche C. Backlash, neoreaktionäre Politiken oder Antifeminismus? Forschende Perspektiven auf aktuelle Debatten um Geschlecht. In: Feministische Studien 2018; 36: 335–346

Mayring P. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2002

Oldemeier AL, Backöfer F, Maurer S, Aleksin K. Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger A, Birsl U, Hrsg. Antifeminismen. „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld: transcript 2020; 231–264

Osthoff R. Sexuelle Sprache und Kommunikation. In: Schmidt RB, Sielert U, Hrsg. Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2013; 99–115

Philipps IM. Curriculum Modellverband: Sexualpädagogische Jahresausbildung. In: [BZgA] Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg. Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial und Gesundheitswesen. Köln: BZgA 2003; 11–21

Schmauch U. Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen A, Tuider E, Timmermanns S, Hrsg. Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2016; 32–45

Tuider E. Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom „unschuldigen, reinen Kind“ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen A, Tuider E, Timmermanns S, Hrsg. Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2016; 176–193

van Leent L. Supporting School Teachers: Primary Teachers' Conceptions of Their Responses to Diverse Sexualities. Sex Educ 2017; 17: 440–453

Wazlawik M, Dekker A, Henningsen A, Retkowski A, Voß HJ, Hrsg. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS 2019

Wichert H. Erziehung zur Zärtlichkeit. Von sexualpädagogischer Unsicherheit im Kindergarten. Unsere Jugend 1983; 35: 429–434

## **Volltext Schrift 6: Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen**

### **Bibliographische Daten:**

Oldemeier, Anna Lena (2024): Vielfältiges Sprechen: Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen. In: Neue Praxis, 01/2024, S. 49-62.

### **Begutachtung:**

Double-Blind-Peer-Review

Anna Lena Oldemeier

## Vielfältiges Sprechen

### *Die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen*

#### 1 Einleitung

Gesellschaftliche Diskurse um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt<sup>1</sup> sind von »widersprüchlichen Gleichzeitigkeiten« (Henningsen/Tuider/Timmermanns, 2016) geprägt. Einerseits gibt es Tendenzen zur Liberalisierung von Sexualitäts- und Geschlechterverhältnissen, wie sie beispielsweise durch die Öffnung der Ehe im Jahr 2017 oder die mediale Repräsentation von LGBTIQ<sup>2</sup> deutlich werden. Andererseits werden Stimmen lauter, die sich gegen diese Liberalisierungsprozesse wenden, indem sie das Narrativ einer vermeintlichen »Homo-Lobby« konstruieren, durch deren Einfluss auf Politik und Gesellschaft die heterosexuelle Kleinfamilie diskriminiert werde. Im Zentrum der Argumentation steht dabei der Schutz des »reinen, unschuldigen Kindes« (Tuider, 2016; siehe auch Sager, 2018), das vor schädlichen Einflüssen bewahrt werden solle. Diese Diskursmuster verfolgen vor allem die Aufrechterhaltung heteronormativer<sup>3</sup> Herrschaftsverhältnisse und den Schutz eigener Privilegien (vgl. Krolzik-Matthei/Voß, 2016: 111) und können als antifeministisch begriffen werden (vgl. Lang/Fritzsche, 2018: 340).

Eine besondere Diskursarena stellt das pädagogische Feld dar, in dem diese Rhetoriken eine Zuspitzung erfahren, geht es hier umso mehr um das »reine, unschuldige Kind«, das es vor vermeintlich schädlichen Einflüssen zu schützen gilt. Mit Kampfbegriffen wie »Frühsexualisierung« wird Sexualpädagogik im Allgemeinen und Sexualpädagogik der Vielfalt (vgl. Tuider et al., 2012) im Besonderen Indoktrination, Umerziehung und die Verletzung kindlicher Schamgrenzen unterstellt (vgl. Tuider, 2016). Vor allem in neo-emanzipatorischen Ansätzen der Sexualpädagogik – wie der Sexualpädagogik der Vielfalt – spielt die Vermittlung von Gleichwertigkeit unterschiedlichster Lebensweisen und somit auch die Ak-

1 Mit dem Begriff »sexuelle und geschlechtliche Vielfalt« werden unterschiedliche sexuelle, geschlechtliche und amouröse Orientierungen sowie Geschlechtsidentitäten gefasst (Debus 2021a). Dies ermöglicht auch das Inkludieren von sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Selbstverortungen, die jenseits einer (statischen) Identifikation mit kategorialen Zuordnungen existieren. Ebenso ermöglicht der Begriff im Rahmen der Analyse das sprachliche Fassen von Diskursivierungen, die auf einer abstrakteren und/oder nicht-begrifflichen Ebene stattfinden.

2 LGBTIQ ist die Abkürzung für lesbian, gay, bisexual, trans(gender), intersexual und queer. Die aus dem englischsprachigen Raum stammende Kurzform hat sich für die Benennung vielfältiger und nicht dem binären, heteronormativen Verständnis entsprechende Formen von Geschlecht und Begehren etabliert.

3 Heteronormativität meint »die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, die Institutionen, Wissensfelder, Verwandtschaftsverhältnisse, die Trennung von privater und öffentlicher Sphäre sowie Alltagserfahrungen strukturiert und dabei bestimmte heterosexuelle und zweigeschlechtliche Lebensweisen privilegiert« (Woltersdorff, 2017: 324).

zeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten eine zentrale Rolle (vgl. Debus, 2021b; Sielert, 2005: 100 ff.; Tuidet et al., 2012). Auch andere pädagogische Ansätze, die eine Sensibilisierung für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt fokussieren, sind Diffamierungsversuchen und Angriffen ausgesetzt (vgl. Debus/Laumann, 2018). Hinzu kommt, dass diese Diskurse auch mit den Diskursen um (sexualisierte) Gewalt in pädagogischen Einrichtungen korrelieren (vgl. z.B. Wazlawik et al., 2019).

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit der (sexual-) pädagogischen Diskursivierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Dabei wird sich auf ein Diskursverständnis bezogen, nach dem sich Diskurse aus diskursiven Formationen und diskursiven Praktiken zusammensetzen (vgl. Fegter et al., 2015: 15). Sexualpädagogische Fortbildungen sind in diesem Zusammenhang als Diskursraum zu verstehen, in dem Sprechen eine diskursive Praxis darstellt. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen stattfindet und wodurch es ermöglicht werden kann.

Dafür wird zunächst dargestellt, warum Pädagogik und Sexualität in einem »schwierigen Verhältnis« zueinander stehen, bevor in die theoretischen Grundlagen des Sprechens über Sexualität eingeführt wird. Nachdem die Datengrundlage und Methodik vorgestellt wurden, folgt die Analyse des Sprechens über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungen anhand von zwei kontrastierenden Fällen.

## 2 Pädagogik und Sexualität – ein schwieriges Verhältnis

Da sich Pädagog\_innen und Adressat\_innen in der pädagogischen Praxis in ihrer Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit begegnen, ist sexualpädagogisches Handeln in allen Handlungsfeldern von Relevanz, stellt eine Querschnittsaufgabe dar (vgl. z.B. Schmauch, 2016: 32; Voß, 2019: 25) und unterscheidet sich je nach Handlungsfeld und Adressat\_innen (vgl. Henningsen/List, 2019). Dabei wächst auch das fachliche Bewusstsein für unterschiedliche sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten, sodass diese in der pädagogischen Praxis zunehmend eine Rolle spielen. Deutlich wird dies z.B. an der Verankerung der Thematik in den Sexualerziehungslehrplänen der Bundesländer (vgl. Deutscher Bundestag, 2016; Hilgers, 2004). Gleichzeitig ist es unumstritten, dass Sexualpädagogik nur in unzureichendem Maße in der pädagogischen Ausbildung Raum findet (vgl. z.B. Schmauch, 2023: 284; Sielert, 2005: 36; Voß, 2019: 24). Sowohl in der Ausbildung von Erzieher\_innen als auch in pädagogischen Studiengängen stellen sexualpädagogische Ansätze ein randständiges Thema dar. Durch diese Leerstelle in der pädagogischen Ausbildung haben sexualpädagogische Fortbildungen eine besondere Relevanz: Sie ermöglichen Fachkräften einen Zugang zu sexualpädagogischen Themen und schaffen jenen fehlenden Raum für professionellen Austausch und die Weiterentwicklung sexualpädagogischer Praxis in ihren Arbeitsfeldern (vgl. Henningsen/List, 2019: 104).

Gesellschaftliche sowie pädagogische Diskurse sind und waren häufig geprägt von der Fokussierung auf negative Aspekte von Sexualität, sodass Sexualität vordergründig als (potenzielle) Gefahr wahrgenommen wurde und wird. War es in den 1980er Jahren noch die AIDS-Krise, mit der eine Gefahrenabwehrpädagogik

Wachsendes  
Bewusstsein  
für unter-  
schiedliche  
Sexuelle Ori-  
entierung

begründet wurde, hatte in den frühen 2000er Jahren der Diskurs um »sexuelle Verwahrlosung« Konjunktur, der »Teenagerschwangerschaften« und »Pornographisierung« in den Mittelpunkt rückte (vgl. z.B. Klein/Ritter, 2021: 4 f.; Klein/Schweitzer, 2018: 34 ff.; Reh 2012; Sager, 2018: 20 ff.; Siemoneit 2022; 51 f.).<sup>4</sup> Daraus resultierte eine (sexual-)pädagogische Praxis, die vorrangig auf die Prävention dieser Aspekte ausgerichtet war. Seit dem Bekanntwerden der Fälle sexualisierter Gewalt in der Odenwaldschule im Jahr 2010 befassen sich (sexual-)pädagogische Debatten verstärkt mit dem Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt (vgl. Arzt et al., 2018; Henningsen/Sielert, 2023a; Retkowski et al., 2018; Thole et al., 2012; Wazlawik et al., 2019) mit dem Fokus auf Strukturen und Handlungsweisen, die sexualisierte Gewalt begünstigen, und präventiven Ansätzen.

So richtig und wichtig diese Auseinandersetzung und die damit verbundenen Weiterentwicklungen pädagogischer Praktiken auch sind, hat diese Fokussierung nichtintendierte Folgen für Fachdiskurse und die pädagogische Praxis: Gleichwohl einer emanzipatorisch ausgerichteten Sexualpädagogik präventive Effekte zugeschrieben werden (vgl. Henningsen, 2018), geraten sowohl sexuelle Bildung selbst, als auch ihre Potenziale in den Hintergrund, da sowohl im Fachdiskurs als auch in der pädagogischen Praxis präventive und emanzipatorische Ansätze selten zusammengedacht werden. Obwohl dieses Zusammendenken punktuell stattfindet (vgl. z.B. Henningsen, 2018), entsteht der Eindruck eines Gegeneinanders beider Handlungsansätze (vgl. Henningsen, 2018; Henningsen/Sielert, 2023: 29 f.; Sielert, 2023: 87 ff.). In der pädagogischen Praxis bleiben emanzipatorische und lustfreundliche sexualpädagogische Ansätze hinter präventiven Ansätzen zurück (vgl. Henningsen/List, 2019; Klein/Ritter, 2021: 11; Siemoneit, 2022: 51 f.) und erfolgen in erster Linie »funktional und reaktiv« (Klein/Ritter, 2021: 11): Häufig bedürfen sie einer Legitimation als Präventionsmaßnahme gegen sexualisierte Gewalt. Diese Fokussierung auf sexualisierte Gewalt führt in der pädagogischen Praxis zu einer Unsicherheit bei den Fachkräften, die eine omnipräsente Sorge vor Grenzverletzungen haben und daher versuchen, Sexuelles zu vermeiden (s.o. Henningsen/List, 2019; Klein/Ritter, 2021: 12). Dadurch können das Sprechen über Sexualität – und auch ein entwicklungsfördernder Umgang mit Sexualität – erschwert werden (vgl. Henningsen/List, 2019: 91 f.; König, 2016; Sielert, 2005: 22 f.).

Sexuelle Bildung und ihre Potenziale

Fokussierung auf sexualisierte Gewalt

### 3 Pädagogisches Sprechen über Sexualität

Die Befähigung zum Sprechen über Sexualität ist ein wichtiges Ziel sexualpädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte. Der Erwerb der Sprechfähigkeit kann als Aspekt der personalen Kompetenz verstanden werden und bezeichnet die »Fähigkeit, über sexuelle Sachverhalte mit Einzelnen und in Gruppen sprechen zu können, und dabei zwischen persönlich-emotionaler und sachlicher Sprachebene unterscheiden zu können« (Philipps, 2013: 15). Das Sprechen über Sexualität in sexualpädagogischen Fortbildungen ist demnach auf mehrfache Weise relevant: Das Erlernen des Sprechens ist eines der Ziele der Veranstaltungen, um für die Fachkräfte sexualpädagogisches Handeln zu ermöglichen. Gleichzeitig ist es auch Ziel des sexualpädagogischen Handelns selbst, die

<sup>4</sup> Zu gesamtgesellschaftlichen Risiko-, Schutz- und Präventionsdiskursen – auch unabhängig der Thematik Sexualität – siehe Lampe/ Schmidt-Semisch, 2023.

Adressat\_innen der pädagogischen Arbeit zum Sprechen über Sexualität zu befähigen. Zudem stellt das Sprechen in den Fortbildungen eine diskursive Praxis dar, durch die Diskursivierungen über Sexualität und sexualpädagogisches Handeln hergestellt und transportiert werden.

Das pädagogische Sprechen über Sexualität stellt deshalb eine Herausforderung dar, weil neben einer Fachsprache und einer Vulgärsprache keine Alltagssprache für sexualitätsbezogene Inhalte existiert, auf die in der pädagogischen Arbeit zurückgegriffen werden kann (vgl. Hoffmann, 2016: 48). Wie worüber gesprochen wird bzw. werden kann, hängt in hohem Maße von dem Sprechenden Individuum, seinen Erfahrungen und Wertevorstellungen ab. Der dafür ausschlaggebende individuelle Erfahrungs- und Wissenshintergrund entsteht durch Auseinandersetzung mit dem aktuellen »moralischen Imperativ« der Gesellschaft bzw. Kultur (vgl. ebd.: 50). Somit sind individuelle und gesellschaftliche Moralvorstellungen eng verwoben. Auch Scham kann die Möglichkeiten des Sprechens stark einschränken. Scham kann als Mechanismus verstanden werden, »der ausgelöst wird, wenn eine Grenze zwischen Intimität und Öffentlichkeit überschritten wird« (Hoffmann, 2016: 49). Scham trete dann auf, wenn eine »öffentliche Äußerung durch Zwang herbeigeführt werde, die sich auf eine individuelle Einstellung bzw. Wissen oder persönliche Erfahrung zu Sexualität beziehe, die *nicht* in dieser Kommunikationsöffentlichkeit mitgeteilt werden soll« (ebd.; vgl. Dörr 2012: 175). Grundlegend für die sexualpädagogische Arbeit bzw. die Gestaltung sexualpädagogischer Fortbildungen ist demnach die Freiwilligkeit, die ein Sprechen über Sexualität ermöglicht, ohne dabei zu beschämen.

Gleichzeitig muss sich bewusstgemacht werden, dass es Grenzen dessen gibt, was sprachlich kommunizierbar ist (vgl. Osthoff, 2013: 112). Wenn es eine vollständige, universal angemessene und immer verstehbare Sprache zu Sexualität nicht gibt, kann das Ziel sexualpädagogischer Ansätze nicht das Erlernen einer »richtigen« Sprache in Bezug auf Sexualität sein. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen zum Erwerb eines sprachlichen Repertoires geschaffen werden, das ein Sprechen über sexualitätsbezogene Themen grundlegend ermöglicht (vgl. ebd.).

Sprache kann sowohl inkludierend als auch exkludierend wirken. LGBTIQ-Kinder und -Jugendliche sind in besonderem Maße Ausschlussmechanismen und Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. Krell/Oldemeier, 2016). Pädagogische Einrichtungen als wichtiger Sozialisationsraum sind in diesem Zusammenhang zentral für eine Wahrnehmung von Akzeptanz und Wertschätzung (vgl. ebd.: 57). Daher ist besonders von pädagogisch Tätigen ein sprachsensibler Umgang gefragt. Auch für die Prävention sexualisierter Gewalt ist das Sprechen über Sexualität zentral: Sexualpädagogik kann – sowohl Pädagog\_innen als auch Adressat\_innen – beim Erwerb einer Sprechfähigkeit im Bereich Sexualität unterstützen und somit präventiv wirken (vgl. Henningsen, 2018: 575). Auch das Sprechen über unterschiedliche sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten ist für präventive Aspekte von Relevanz: Denn, so argumentieren Eder und Dallhoff (2016): Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität nicht von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, sind resilienter gegenüber Übergriffen.

Helsper (2009) theoretisiert pädagogisches Handeln in der Moderne anhand »Antinomien«, also grundlegenden, nicht auflösbaren Spannungsverhältnissen und Paradoxien, die dieses durchziehen. Zentral für pädagogisches Sprechen über Sexualität sind die Gegensätze »Autonomie und Zwang«, »Nähe und Distanz« und

Auseinandersetzung mit dem »moralischen Imperativ«

Vermittlung von Akzeptanz und Wertschätzung

»Spannungen kultureller Pluralisierung« (ebd.). Dem Ziel, die Adressat\_innen pädagogischer Praxis in ihrer Individuierung zu begleiten und zu eigenverantwortlichem, autonomen Handeln zu befähigen, steht eine Praxis gegenüber, die nie gänzlich frei von Zwang sein kann. Erziehungs- und Bildungsprozesse finden immer innerhalb »sozialer Regelwerke und Normen statt« (ebd.: 19). Dementsprechend sind auch emanzipatorische sexualpädagogische Ansätze freiheitlich ausgerichtet und verfolgen das Ziel, die Individuierungsprozesse ihrer Adressat\_innen unterstützend zu begleiten. Gleichzeitig ist sexualpädagogisches Handeln fachlich, rechtlich und institutionell reglementiert und findet nicht außerhalb gesellschaftlicher Moral- und Wertevorstellungen statt. Mit dem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz beschreibt Helsper (2009: 24 ff.) einerseits die Nähe und Distanz zwischen Pädagog\_innen und Adressat\_innen, die austariert werden muss. Gleichzeitig fasst er damit aber auch die Spannung zwischen der eigenen professionellen Rolle und der pädagogischen Fachkraft als Individuum, aus der sich eine unterschiedlich ausgeprägte affektive Involviertheit ergibt. Gerade in der sexualpädagogischen Qualifizierung liegt ein besonderer Fokus auf der Reflexion eigener Sozialisationsprozesse und den daraus resultierenden Moral- und Wertevorstellungen. Diese Bewusstwerdung ist notwendig, um sexualpädagogisch-professionelles Handeln zu ermöglichen (vgl. Philipps, 2003: 15). Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich nach Helsper (2009: 22 ff.) aus Prozessen der sozialen und kulturellen Pluralisierung, also auch aus geschlechtlichen und sexuellen Liberalisierungsprozessen. Dadurch reduzieren sich universal anwendbare Grundlagen professionellen Handelns, ebenso wie universale Werte oder Lebensweisen (ebd.: 23). »[A]n die Stelle einer partikularen Erziehungshaltung bei professionellen PädagogInnen [tritt] eine universalistische Orientierung der Ermöglichung unterschiedlicher Lebensformen im Horizont einer ›posttraditionalen‹ Form der Anerkennung, eine Pädagogik der Ermöglichung von ›Vielfalt‹ und Pluralität« (ebd.). Insbesondere für sexualpädagogische Prozesse ergibt sich daher die Notwendigkeit der Sichtbarmachung und Normalisierung unterschiedlicher geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen: ein Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, durch das Sichtbarkeit hergestellt wird.

Spannungs-  
verhältnis:  
Nähe und  
Distanz sowie  
Pluralisie-  
rungs- und  
Liberalisie-  
rungspro-  
zesse

#### 4 Forschungsstand: Sexualpädagogische Fortbildungen

Sexualpädagogik ist bisher nur in geringem Maße Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. Klein/Ritter, 2023). Existierende empirische Forschung bezieht sich überwiegend auf das Handlungsfeld Schule (vgl. z.B. Blum, 2014; Hilgers, 2004; Hoffmann, 2016). Ebenso sind auch sexualpädagogische Fort- und Weiterbildungen ein vernachlässigtes Feld. Intensiv wurden sexualpädagogische Fortbildungen von Thuswald (2019; 2021; 2022) untersucht. Sie analysierte u.a. die in den Veranstaltungen vorherrschenden Diskursivierungen von Homosexualität durch die Referent\_innen. Sie benennt verschiedene Thematisierungsweisen: 1. die anerkennende Erwähnung von Homosexualität als Sonderform, 2. die Nennung einer Vielfalt an Identitäten, 3. die Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren, 4. das Kritisieren einer alltäglichen Heteronormalisierung, 5. das Hinweisen auf Homofeindlichkeit und Diskriminierung, 6. das Sprechen von vielfältigen Lebensweisen im Gestus der Selbstverständlichkeit und 7. die Thematisierung von Verschränkungen zwischen Differenzordnungen (vgl. Thuswald, 2022: 324 ff.). In

Unsicherer  
Umgang mit  
Sexualität  
und Sprache

diesem Zuge stellt sie außerdem dar, welche problematischen Effekte mit den jeweiligen Thematisierungsweisen verbunden sind, wenngleich sich auf einer manifesten Ebene durchgängig für Offenheit und Toleranz positioniert wird. So findet z.B. durch die Darstellung von Homosexualität als Sonderform eine Reproduktion heteronormativer Verhältnisse statt (vgl. ebd.: 328). Auch unabhängig von der expliziten Thematisierung von sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten – beispielsweise beim Sprechen über Sexualitätsverständnisse – konnte Thuswald Muster identifizieren, die eine hetero- und cisnormative Einteilung in Norm und Abweichung implizieren (vgl. Thuswald, 2019; 2021).

Oldemeier (2023) untersuchte das Auftreten von Unsicherheit in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen. Dabei wird deutlich, dass Unsicherheit seitens der Fachkräfte in den Veranstaltungen sehr präsent ist. Es zeigt sich eine ganz allgemeine Unsicherheit mit Sexualität, ebenso wie ein unsicherer Umgang mit Sprache. Ganz besonders verursacht das Thema sexualisierte Gewalt Unsicherheit.

Unter anderem durch teilnehmende Beobachtungen in sexualpädagogischen Fortbildungen untersuchten Oldemeier et al. (2020) das Verhältnis zwischen antifeministischem Diskurs und (sexual-)pädagogischer Praxis. Dabei konnte festgestellt werden, dass die antifeministische Konstruktion einer ideologisch ausgerichteten Sexualpädagogik einer Praxis gegenübersteht, in der unterschiedlichste Konzepte und Verständnisse von Geschlecht und Sexualität vorzufinden sind (vgl. ebd.: 191). Gleichzeitig ähneln sich diskursive Muster auf einer strukturellen Ebene: Während sich im antifeministischen Diskurs auf ein ›natürliches‹ Geschlecht berufen und somit biologisierend argumentiert wird, sind im sexualpädagogischen Feld (auch) naturalisierende Vorstellungen von unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten vorzufinden (vgl. ebd.: 198).

## 5 Die Untersuchung sexualpädagogischer Fortbildungen als Diskursraum

Das für die Analyse verwendete Material entstand im Rahmen des Forschungsprojekts REVERSE (KRiSE der GeschlechterVERhältnisE? Antifeminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial, Fallstudie Sexualpädagogik: Der Kampf um sexuelle Bildung als Krisensymptom; Leitung: Prof. Dr. Susanne Maurer) zwischen 2017 und 2019 an der Philipps-Universität Marburg und wurde mit dem thematischen Fokus auf Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt einer vertiefenden Analyse unterzogen.

Innerhalb des Projekts wurden teilnehmende Beobachtungen (vgl. Breidenstein et al., 2020: 78 ff.) in sechs sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, die sich mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten an Fachkräfte in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen richteten. Im Gegensatz zu typischen ethnografischen Ansätzen, nach denen teilnehmende Beobachtungen üblicherweise im Rahmen eines längeren Feldaufenthalts durchgeführt werden (ebd.: 38), fanden die Erhebungen in einem zeitlich begrenzten Rahmen statt und

waren an die Veranstaltungsdauer (mehrere Stunden bis zwei Tage) gekoppelt. Die Fortbildungen wurden von unterschiedlichen Trägern angeboten und überwiegend durch externe Referent\_innen durchgeführt. Keine der Veranstaltungen fand in festen Teams statt, es wurde immer Vertraulichkeit vereinbart. Die Forschenden nahmen gemeinsam mit den Teilnehmer\_innen an Diskussionen, Übungen und Kleingruppenarbeiten teil und dokumentierten das Beobachtete anhand von Feldnotizen, die im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet wurden.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Alle Angaben zu Personen und Einrichtungen wurden anonymisiert.

Im Folgenden wird mittels einer Sequenzanalyse (vgl. ebd.: 125 ff.) eine rekonstruktive Feinanalyse ausgewählter Passagen vorgenommen. Dafür werden die Fälle »Förderschulen« und »Tagesbetreuung« verwendet. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Thematisierungsweisen handelt es sich um kontrastierende Fälle, die sich somit

besonders für eine vergleichende Betrachtung eignen. Im Fokus der Analyse steht die Frage danach, wodurch sich das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und die damit verbundene Interaktion zwischen Referent\_innen und Fortbildungsteilnehmer\_innen auszeichnet und durch welche Faktoren die Möglichkeiten des Sprechens bedingt sind.

Rekonstruktive Feinanalyse

### 5.1 Fall I: Sexualpädagogische Fortbildung »Förderschulen«

Die zweitägige Fortbildungsveranstaltung wurde von einem staatlichen Träger angeboten und richtete sich mit einer offenen Ausschreibung an Förderschullehrer\_innen eines Bundeslandes. An der Veranstaltung nahmen acht, ausschließlich weibliche gelesene Lehrkräfte zwischen Mitte 30 und Ende 50 teil. Der thematische Fokus der Veranstaltung lag auf der Verbindung von Sexualität und geistiger Behinderung/Lernbehinderung und den daraus resultierenden Konsequenzen für eine schulische Praxis. Die Veranstaltung wurde von einer externen Sexualpädagogin geleitet.

Als charakteristisch für die Gesprächsstruktur in der Fortbildungsveranstaltung kann die folgende Passage betrachtet werden. Nach der Begrüßung und Vorstellungsrunde führt die Referentin eine Methode durch, bei der jeweils zwei Teilnehmerinnen zu einer festgelegten These eine Minute lang ins Gespräch kommen sollen. Nach jeder Runde wechseln die Gesprächspartnerinnen und es wird eine neue These vorgegeben. Im Anschluss an die Methode geht das Seminar im Plenum weiter:

Zum Thema Sexualität in der Schule [These: »Einrichtungen für Menschen mit Behinderung sollten Möglichkeiten schaffen, dass Sexualität ungestört und selbstbestimmt ausgelebt werden kann«] greift die Referentin den Ausruf »Aber nicht in der Schule!« auf, den sie aus den Murren gehört hat. Es gibt anders als zuvor plötzlich viele Wortmeldungen, sodass die Referentin moderieren muss. Emma meint: »Die müssen aber die Grenzen beachten!«. Jaqueline entgegnet: »Aber das ist doch normal an Schulen, dass rumgeknutscht wird.« Die Referentin ergänzt, dass es problematisch ist, wenn im Team uneinheitlich damit umgegangen wird und man sich nicht einig sei. Emma verschränkt die Arme und wirkt verteidigend: »Aber wir reden da schon drüber!« Die Referentin erklärt, dass

das keine Kritik gewesen sei, sondern sie sich auf ihre Erfahrungen in verschiedenen Einrichtungen beziehe. Emma wirkt auf mich beleidigt. Die Referentin konkretisiert und fragt, ob es diese Normalität auch in Bezug auf homosexuelle Kontakte zwischen Schüler\_innen gebe. Die Teilnehmerinnen überlegen kurz. Emma ruft aus »Ja!«. Die Referentin ergänzt, dass ihre Erfahrung anders aussehe, dass an Schulen große Unterschiede zwischen homosexuellen und heterosexuellen Paaren gemacht werden. Emma wirkt empört, fühlt sich scheinbar wieder kritisiert. »Dann muss das aber in einem anderen Bundesland gewesen sein!«. Die Referentin entgegnet: Nein, sie beziehe sich da vor allem auf Schulen in der Region. (Teilnehmende Beobachtung Förderschulen)

Sexualität in der Schule

Die Szene beginnt damit, dass die Referentin einen Ausruf aufgreift, den sie zuvor in den Zweiergesprächen wahrgenommen hat. Unklar bleibt, auf wessen Ausruf sie sich bezieht oder auf welche Weise sie den Aufruf wiedergibt, ob befürwortend, ablehnend oder wertneutral. Gleichzeitig bezieht sie sich auf eine Aussage, die in einem auf gewisse Weise geschützten Rahmen geäußert wurde und trägt diese nun in die Runde. Dieses Verhalten könnte durch die Teilnehmenden – oder zumindest die Sprecherin – als grenzverletzend aufgefasst werden. Es folgt eine Diskussion, in der mit »Abers« gegeneinander argumentiert wird – obwohl häufig nicht deutlich

wird, was gemeint ist. Es bleibt offen, welche »Grenzen« eingehalten werden müssen und ebenso um was es geht, wenn Emma sich mit ihren Kolleg\_innen »darüber« austauscht. Die Kommunikation entwickelt sich zunehmend zu einem Zwiegespräch zwischen Emma und der Referentin, in dem Emotionalität zunehmend deutlich wird. Die Referentin bemerkt scheinbar, dass sich Emma kritisiert fühlt, sodass sie benennt, sie habe die Teilnehmerin nicht kritisieren wollen und bezieht sich auf ihre individuellen Erfahrungen. Dann fragt die Referentin nach homosexuellen Paaren und dem Umgang mit diesen. Dadurch wird deutlich, dass zuvor implizit von heterosexuellen Kontakten die Rede war bzw. die Referentin zumindest die Möglichkeit in Betracht zieht, dass die Teilnehmerinnen sich nur auf heterosexuelle Paare bezogen haben und thematisiert damit eine mögliche Ungleichbehandlung aufgrund der sexuellen Orientierung. Das Zwiegespräch zwischen Emma und der Referentin setzt sich fort.

Immanente  
Vagheit

Auffällig an der Sequenz ist die Vagheit, die im Sprechen immanent ist. Dadurch, dass vieles nicht konkretisiert wird, bleibt auch unklar, was eigentlich genau verhandelt wird. Zunächst scheint nicht eindeutig, was die Teilnehmerinnen als »gelebte Sexualität« verstehen. Da Jaqueline sich auf »Knutschen« bezieht, scheint es für sie ein Teil dessen zu sein – bei den anderen Teilnehmerinnen bleibt dies allerdings offen. Damit wäre diese Situation eine gute Gelegenheit, um das jeweilige Sexualitätsverständnis zu thematisieren – das passiert allerdings nicht. Auch bleibt offen, was mit den einzuhaltenden »Grenzen« gemeint ist. Um welche Grenzen geht es und wo befinden sie sich? Ausgangspunkt der Diskussion war, ob gelebte Sexualität in der Schule gefördert werden sollte. Somit spielt hier die Werthaltung der Teilnehmerinnen eine zentrale Rolle, ebenso wie die Bezugnahme auf Normen. Offenbar gehen die Teilnehmerinnen davon aus, dass sie das Gleiche meinen – reden aber zugleich aneinander vorbei. Es gibt keine Konkretisierungen oder Erklärungen dessen, wofür oder wogegen jeweils argumentiert wird. Aus dieser Vagheit ergibt sich eine Anfälligkeit für Missverständnisse, die auf das Fehlen einer (angemessenen) Sprache verweist.

Im weiteren Verlauf des Sprechens gestaltet sich die Diskussion zunehmend konflikthaft. Eine Zuspitzung wird deutlich, als das Thema Homosexualität durch die Referentin eingebracht wird und ein Zwiegespräch zwischen ihr und Emma entsteht. Durch die kritische Rückfrage zum Umgang mit homosexuellen Kontakten, verweist sie implizit auf das Thema Homofeindlichkeit, wodurch sich besonders Emma angegriffen fühlt und in eine verteidigende Haltung übergeht. Sie hat den Eindruck, ihr würde Ungleichbehandlung und damit verbunden ein diskriminierendes Handeln unterstellt. Eigentlich positionieren sich sowohl Referentin als auch die Teilnehmerinnen gegen die Diskriminierung homosexueller Schüler\_innen. Dennoch wird gegeneinander argumentiert: Während die Referentin aufgrund ihrer Erfahrung davon ausgeht, dass Pädagog\_innen homosexuelle Kontakte weniger dulden als heterosexuelle Kontakte, verneint die sprechende Teilnehmerin diskriminierende pädagogische Praktiken bzw. ist sich sicher, dass diese nicht in ihrem Umfeld stattfänden. Obwohl das implizite Thema also die Werthaltung der Diskutierenden ist, geht es auf einer sprachlich manifesten Ebene um die individuellen, gegensätzlichen Erfahrungen in der pädagogischen Praxis. Durch ihren Widerspruch spricht die Referentin Emma ihre individuellen Erfahrungen ab und stellt damit auch ihre Expertise in Frage. Darauf wird höchst emotional reagiert.

Die Sequenz zeigt zudem eine die Asymmetrie zwischen der Referentin und den

Teilnehmerinnen. Besonders durch die kritische Rückfrage zu diskriminierendem Verhalten, die als Kontrolle verstanden werden kann, entsteht ein Ungleichgewicht, innerhalb dessen die Referentin die Professionalität der Teilnehmerinnen in Frage stellt und sich als Wissende über sie stellt. Die Fortbildungsteilnehmerinnen kennen diese Asymmetrie und Trennung in Wissende und Nicht-Wissende aus ihrer Tätigkeit als Lehrerinnen – allerdings befinden sie sich im schulischen Alltag auf der ›anderen Seite‹. Deutlich wird dadurch die Gleichzeitigkeit der Teilnehmerinnen als Fachkräfte einerseits und Adressatinnen der Fortbildungsmaßnahme andererseits.

## 5.2 Fall II: Sexualpädagogische Fortbildung ›Tagesbetreuung‹

Kontrastierend zum Fall ›Förderschulen‹ wird nun der Fall ›Tagesbetreuung‹ dargestellt. Die eintägige Fortbildungsveranstaltung ›Tagesbetreuung‹ fand im Rahmen einer Qualifikationsreihe zur Tagespflege statt. Die Seminargruppe, bestehend aus acht Teilnehmerinnen, kannte sich demnach bereits. Zum Teil bestand zwischen den Teilnehmenden ein enges, freundschaftliches Verhältnis: Sie begrüßten sich freudig und herzlich; in den Pausen wurde sich über das Familienleben und Erlebnisse der vergangenen Wochen unterhalten. Thematisch fokussierte das Seminar die sexuelle Entwicklung von Kleinkindern. Das Alter der ausschließlich weiblich gelesenen Teilnehmerinnen lag zwischen 20 und Mitte 50. Geleitet wurde die Veranstaltung von einer externen Referentin.

In der Veranstaltung kam es häufig zu einem interessierten Austausch zwischen den Teilnehmerinnen. Das folgende Gespräch entwickelte sich während eines Inputs der Referentin zur sexuellen Entwicklung von Kleinkindern:

Sexuelle Entwicklung von Kleinkindern

Die Referentin merkt an, dass es nicht nur zwei Geschlechter gebe, sondern auch Intersexualität. Intersexualität sei, wenn bei der Geburt eines Kindes das Geschlecht anhand der Geschlechtsorgane nicht eindeutig männlich oder weiblich festgestellt werden könne. Das ginge dann noch weiter »mit Chromosomen und sowas, aber das wäre jetzt zu kompliziert«. Es entsteht Gemurmel bei den Teilnehmerinnen. Die Referentin erklärt, dass es ja auch sein könne, dass man mal ein inter\* Kind in der Gruppe habe, und dann sei es gut, das zu wissen. Eine Teilnehmerin sagt schulterzuckend: »Wenn Eltern damit zu mir kommen würden, würde ich sagen ›ist egal‹«. Doreen berichtet merklich aufgeregt, stottert ein wenig: »Ich habe ein Geschwisterkind. Da ist das so. Das haben mir meine Eltern damals gesagt. Aber für mich ist das meine Schwester.« Die Referentin fragt zurück, ob sich das Geschwister denn als Mädchen identifiziere, »Ja, genau. Das ist meine Schwester und der geht das so auch gut.« Die Veranstaltungsleiterin wirft ein, dass die Bildungspläne diesbezüglich ja auch nicht so up to date seien. Sie habe letztes mit einer Tagesmutter gesprochen, die in einem Bericht vom Thema »Bin ich Junge oder Mädchen?« berichtet hatte. »Man könnte diese Bildungspläne ja hinsichtlich Diversity wirklich mal ändern!« Die Referentin verweist auf die aktuellen Debatten um ein »drittes Geschlecht«, auf die Forderungen von

Betroffenen und ihren Leidensdruck, der durch Zwangsoperationen von intergeschlechtlichen Personen entsteht.

Eine Teilnehmerin merkt überrascht an: »Das habe ich ja noch nie gehört!« und ist dabei sichtlich aufgeregt. Eine andere ergänzt: »Doch, doch, ich habe da schon so Stellenanzeigen gesehen, da stand dann nicht nur w/m...«. Yara überlegt eine Weile und fragt dann nachdenklich und interessiert: »Also ich habe da letztes so eine Person gesehen. Die hatte beides, lange Haare, eine tiefe Stimme, ... da war ich ganz verwirrt. War das dann auch sowas?« Die Referentin stellt klar, dass man das ja von außen nicht genau wissen könne und erklärt, dass das z.B. auch Transidentität gewesen sein könne. Die Fragende erwidert überrascht »Was es alles gibt!«. Die Referentin erklärt am Beispiel von Conchita Wurst, dass es ja auch nicht immer so eindeutig sei, dass es da keine eindeutige Benennung gäbe, sie auch gar nicht wisse, ob die Person jetzt männlich oder weiblich benannt werden will – und dass Kinder über solche öffentlichen Personen auch mit solchen Themen zu tun hätten und es deshalb wichtig sei, darüber zu sprechen. Das leuchtet den Teilnehmenden ein, sie nicken. Eine Teilnehmerin holt ihr Handy raus und zeigt Yara ein Foto von Conchita Wurst. Diese sagt erstaunt »Aaaaah!«, was ich als Überraschung, aber auch Aufgeschlossenheit interpretiere. (Teilnehmende Beobachtung Tagesbetreuung)

Es wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen über einen unterschiedlichen Wissensstand zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verfügen. Doreen kann mit ihrem lebensweltlichen Bezug anknüpfen und berichtet von ihrer Schwester, die inter\* ist. Durch die interessierte Rückfrage der Referentin wird Doreen in ihrem Sprechen bestärkt und ihre Expertise anerkannt. Andere Teilnehmerinnen kommen ins Nachdenken und können sich z.B. über die benannten Stellenausschreibungen herleiten, worum es geht. Dass die Teilnehmerinnen zum Teil noch gar kein Vorwissen über geschlechtliche Vielfalt haben, wird an Yaras Reaktion deutlich. Sie zeigt sich überrascht, interessiert und geht offen mit ihrer Unwissenheit um. Auch die Referentin merkt an einer Stelle an, dass sie »das jetzt nicht ganz genau wisse« und schafft damit eine Gesprächsatmosphäre auf Augenhöhe, in der Nichtwissen normalisiert wird – anstatt belehrend zu sein. Damit wird eine fehlerfreundliche und anerkennende Haltung deutlich. Die Teilnehmerinnen scheuen sich auch nicht, Fragen zu stellen. Somit steht ihre Neugier im Vordergrund, die nicht durch Scham oder Unsicherheit behindert wird.

Umgang mit  
Intersexualität

Innerhalb der Sequenz wird das Thema Intersexualität und damit geschlechtliche Vielfalt von der Referentin, eher beiläufig, eingebracht. Erst durch das Interesse der Teilnehmerinnen kommt es zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Referentin lässt den Teilnehmerinnen Raum, der von den diesen ohne explizite Aufforderung genutzt wird. Dabei steht vor allem ihr eigenes, lebensweltliches und zum Teil sehr persönliches Erfahrungswissen im Fokus. Dadurch können die Teilnehmerinnen die Thematik für sich greifbar machen und an das Seminarsgespräch anknüpfen. Gleichzeitig stellt die Referentin immer wieder Bezüge zur pädagogischen Praxis der Teilnehmerinnen als Tagesmütter dar. Ihre Rückfrage dazu, wie diese mit einem inter\* Kind umgehen würden, formuliert sie offen. Somit eröffnet die Frage unterschiedliche Möglichkeitsräume, die sowohl die Ablehnung von Diskriminierung als auch das Eingehen auf unterschiedliche, spezifische Bedarfe ermöglicht. Dabei geht die Referentin zwar auf die Relevanz geschlechtlicher Vielfalt für pädagogisches Handeln ein, positioniert sich allerdings nicht für eine spezifische Haltung. Eine Teilnehmerin positioniert sich daraufhin gegen eine Ungleichbehandlung. Durch diese unterschiedlichen Anknüpfungsmöglichkeiten entsteht nicht der Eindruck eines ›richtigen‹ oder ›falschen‹ fachlichen Umgangs mit dem Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.

In der Sequenz kommen verschiedene Teilnehmerinnen zu Wort, die sich aufeinander beziehen, sich ergänzen und sich unterstützen. Die Atmosphäre ist von Interesse, Neugierde und Offenheit geprägt. Als eine Teilnehmerin einer anderen auf ihrem Handy zeigt, worum es gerade geht, teilt sie ihr Wissen. Insgesamt ist die Situation von einem regen Austausch geprägt, der als gemeinsamer und partizipativer Lernprozess verstanden werden kann.

Spezifisch an der Veranstaltung ist, dass es sich um eine Qualifizierungsreihe für (angehende) Tagesmütter handelt. Da sich die Teilnehmerinnen bereits kennen und ein freundschaftliches Verhältnis pflegen, kann davon ausgegangen werden, dass zwischen ihnen ein anderes Vertrauensverhältnis besteht, als zwischen Teilnehmerinnen, die sich nicht kennen. Gleichzeitig haben die Teilnehmerinnen einen anderen fachlichen Hintergrund als in anderen untersuchten Veranstaltungen. Anders als bei anderen pädagogisch Tätigen, haben sie nicht eine mehrjährige Ausbildung durchlaufen und verstehen sich u.U. nicht als Fachkräfte im engeren Sinne, was einen anderen Zugang zum Thema ermöglicht.

## 6 Sexualpädagogische Fortbildungen als Ermöglichungsraum

Besonders Fall I verdeutlicht den Einfluss eines vagen Sprechens, durch das vieles unbestimmt bleibt, auf die Kommunikationsmöglichkeiten in einer sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltung. Eine solche Vagheit ist für das Sprechen über Sexualität grundsätzlich typisch (vgl. Osthoff, 2013: 108), besitzt allerdings auch ein großes Potenzial für Missverständnisse, was die Notwendigkeit der Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Sprachrepertoires unterstreicht. Gleichzeitig bietet diese Vagheit Anknüpfungspunkte für das Gegenüber, die sowohl Referent\_innen als auch anderen Teilnehmer\_innen die Möglichkeit bieten, nachzufragen und dadurch in einen reflexiven und erkenntnisreichen Austausch zu kommen.

Deutlich wurde zudem die Relevanz von Werthaltungen für das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Die Reflexion eigener Werthaltungen ist ein wichtiger Bestandteil sexualpädagogischer Qualifizierung (vgl. Philipps, 2003: 12). Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Werthaltungen bietet Reibungspunkte und Konfliktpotenzial, insbesondere wenn diese Ebene implizit bleibt. Wie die Analyse gezeigt hat, kann dieses Konfliktpotenzial produktiv genutzt werden, um über die Relevanz der Werte für das pädagogisch-professionelle Handeln zu sprechen – oder der Konflikt wird auf einer emotionalen Ebene ausgetragen, sodass eine professionelle Thematisierung erschwert wird.

Entsprechend Thuswalds (2022: 324 ff.) Forschungsergebnissen werden in den untersuchten Veranstaltungen unterschiedliche Thematisierungsweisen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch die Referentinnen sichtbar. Gemein haben beide untersuchten Veranstaltungen, dass Diskriminierungen sowohl von den Referentinnen als auch von den Teilnehmerinnen abgelehnt werden. Durch diesen Anspruch der Gleichbehandlung ergibt sich allerdings auch ein Problem: Zielgruppenspezifische Bedarfe von Adressat\_innen, die nicht der cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Norm entsprechen, werden nicht thematisiert. Auch unabhängig von der eigentlichen Intention können im Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt diskriminierende Muster reproduzieren (vgl. Debus, 2021b: 71). In beiden untersuchten Fortbildungsveranstaltungen werden heteronormative Grundstrukturen deutlich, was Thuswalds (2019; 2021; 2022) Untersuchungsergebnissen entspricht. Heterosexualität wird als sprachlich unmarkierter Normalfall und Homosexualität als Abweichung, die der expliziten Benennung bedarf, diskursiviert (siehe auch Hartmann, 2017: 58). Sind, wenn von Jugendlichen gesprochen wird, ausschließlich heterosexuelle Jugendliche gemeint, geraten die Bedarfe anderer Adressat\_innen aus dem Blick. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erscheint damit als ›nicht normal‹. Dabei ist besonders für Kinder und Jugendliche, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen, das Erleben einer akzeptierenden und wertschätzenden Haltung und Praxis durch Pädagog\_innen von besonderer Bedeutung (vgl. Krell/Oldemeier, 2016). Für die Ermöglichung einer anererkennenden und wertschätzenden (sexual-)pädagogischen Praxis bedarf es einer Sensibilität dafür, auf welche Weise pädagogisches Handeln und Sprechen Normalitätskonstruktionen erzeugen bzw. reproduzieren und durch welche Strukturen, Handlungsweisen und Sprechweisen Ausschlussmechanismen begünstigt werden.

Grundlegend für ein Sprechen über Sexualität ist außerdem Vertrauen (vgl. Philipps, 2003: 13). Wie beide Fälle gezeigt haben, ist damit auch die Anerkennung der

Reflexion  
eigener Wer-  
tehaltungen

Heteronorma-  
tive Grund-  
strukturen

Perspektiven der Fortbildungsteilnehmer\_innen durch die Referent\_innen verbunden: Werden die Teilnehmer\_innen als Expert\_innen angesprochen oder wird ihnen Expertise aberkannt? Wie wird sich auf ihre individuellen Erfahrungen bezogen? Ebenso bedarf es einer Freiwilligkeit des Sprechens und eines sensiblen Umgangs mit Schamgefühlen, die durch das Sprechen entstehen können (vgl. Hoffmann, 2016: 49; Sielert, 2017: 140). Haben Teilnehmer\_innen bei Fortbildungsveranstaltungen den Eindruck, ihnen würde eine diskriminierende Haltung bzw. diskriminierendes Handeln unterstellt, entsteht ein Rechtfertigungszwang, der Druck zur ›richtigen Positionierung‹. Eine Freiwilligkeit ist somit nicht mehr gegeben. Auch kann eine entsprechende Unterstellung bzw. Suggestivfrage beschämen, was eine Kommunikation behindert. Eine unachtsame Formulierung durch Referent\_innen kann somit dazu führen, dass bei den Teilnehmer\_innen der Eindruck von Kontrolle und Belehrung entsteht. Stattdessen kann eine Fehlerfreundlichkeit dazu führen, dass die Hemmschwelle zur aktiven Beteiligung bei Teilnehmer\_innen sinkt, da ›Falsches‹ nicht sanktioniert wird. Dabei ist eine offene Formulierung von Nachfragen hilfreich – im Kontrast zu Suggestivfragen, die eine Verteidigungshaltung auslösen können. Die Beteiligung am Gespräch besteht somit nicht durch Zwang, sondern ist freiwillig.

Spannungsfeld zwischen  
Anatomie  
und Zwang

Mit Bezug auf grundlegende pädagogische Antinomien nach Helsper (2009) können für sexualpädagogische Fortbildungsveranstaltungen damit unterschiedliche Bezugspunkte identifiziert werden. Elementar dafür ist die Doppelrolle, in der sich die Teilnehmer\_innen in diesem Setting befinden: Einerseits als pädagogische Fachkräfte, andererseits aber auch als Adressat\_innen der Weiterbildungsmaßnahme. Als Adressat\_innen befinden sie sich in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Zwang (ebd.: 19 f.), das es durch die Referent\_innen zu gestalten gilt. Für ein offenes Sprechen innerhalb der Veranstaltungen ist ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz (ebd.: 24 ff.) wesentlich. Dieses ist notwendig, um eine emotionale Involviertheit zu vermeiden, durch die die pädagogisch-professionelle Rolle verlassen wird und auf einer individuellen Ebene eine affektive Reaktion überwiegt, die zu Verteidigungshaltungen, Gegenwehr und konflikthaften Dynamiken führen kann. Vor dem Hintergrund kultureller Pluralisierungsprozesse (ebd.: 22 ff.) besteht für die Fachkräfte die Notwendigkeit, sowohl in ihrer Rolle als Teilnehmer\_innen als auch als pädagogisch Tätige mit diesen umzugehen. Gegenüber allgemeingültigem Wissen und universellen Wertehaltungen können sexualpädagogische Veranstaltungen Informationen über die Vielfältigkeit sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten vermitteln, die im eigenen Handlungsfeld genutzt werden können, um die individuelle Entwicklung der Adressat\_innen in Anbetracht sich pluralisierender Lebensweisen zu begleiten.

Die Untersuchung verdeutlicht die Relevanz des Sprechens über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexualpädagogischen Fortbildungen. Aufgrund der unzureichenden thematischen Verankerung in der pädagogischen Ausbildung stellen sie den zentralen Raum dar, um entsprechendes Wissen zu erlangen und pädagogische Praxis weiterzuentwickeln. Um eine konstruktive Auseinandersetzung mit entsprechenden Wissensbeständen zu ermöglichen, bedarf es eines offenen Sprechens. Referent\_innen haben unterschiedliche Möglichkeiten die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass das Sprechen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ermöglicht wird.

Literatur

- Arzt, S./Brunnauer, C./Schartner, B. (Hg.), 2018: Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden
- Blum, S.-F., 2014: Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden
- Debus, K., 2021a: Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: 203-236
- Debus, K., 2021b: Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: 69-93
- Debus, K./Laumann, V., 2018: »Frühsexualisierung« und »Umerziehung«? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisierung und Stimmungsmache. In: Lang, J./Peters, U. (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: 275-301
- Deutscher Bundestag, 2016: Dokumentation Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer (WD 8 - 3000 - 071/16) (online unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/485866/978foa3aeab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf>, Datum des Zugriffs: 14.07.2023)
- Dörr, M., 2012: Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen. Konsequenzen für die professionelle Nähe- und Distanzregulation. In: Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin und Toronto: 174-185
- Eder, S./Dallhoff, M., 2016: Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. Über die Notwendigkeit, die Prävention sexualisierter Gewalt mit Diversity Education zusammenzudenken. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: 83-96
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D., 2015: Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Dies. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: 9-55
- Hartmann, J., 2017: Dimensionen sexueller Diversität – queere und intersektionale Perspektiven. In: Klein, A./Tuider, E. (Hg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: 57-80
- Henningsen, A., 2018: Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In: Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: 561-570
- Henningsen A./List I.-M., 2019: Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle. Zum kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen. In: Wazlawik, M./Voß, H.-J./Retkowski, A./Henningsen, A. (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: 89-105
- Henningsen, A./Sielert, U. (Hg.), 2023a: Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention und sexualisierte Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim und Basel
- Henningsen, A./Sielert, U., 2023b: Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. In: Dies. (Hg.): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention und sexualisierte Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim und Basel: 10-40
- Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S., 2016: Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Dies. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: 7-16
- Hilgers, A., 2004: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln
- Hoffmann, M., 2016: Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Leverkusen
- Klein, A./Ritter, B., 2021: Kindheit, Jugend und Sexualität. In: Krüger, H.-H./Grunert, C./Ludwig, K. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden. (online unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7\\_47-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_47-1), Datum des Zugriffs: 29.08.2023)
- Klein, A./Ritter, B., 2023: Empirische Forschung zu Sexualität in der Sozialen Arbeit – da bleibt noch immer viel zu tun... In: Höblich, D./Mantey, D. (Hg.): Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: 62-272
- Klein, A./Schweitzer, J., 2018: Besorgte Eltern, die Kinder und die anderen: Leidenserfahrungen und Zumutungen in schulischer Sexualerziehung. In: Widersprüche 38, H. 2: 31-55
- König, J., 2016: Wer jagt wen ›um der Kinder willen‹? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. In: Widersprüche 36, H. 1: 71-84
- Krell, C./Oldemeier, K., 2016: I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen in Deutschland. In: GENDER 8, H. 2: 46-64
- Krolzik-Matthei, K./Voß, H.-J., 2016: Gewalt kommt in den Blick: über aktuelle Forschungen und Debatten. In: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: 105-119
- Lampe, D./Schmidt-Semisch, H., 2023: Kritische Perspektiven auf aktuelle Risiko-, Schutz und Präven-

- tionsdiskurse. In: Henningsen, A./Sielert, U. (Hg.): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention und sexualisierte Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim und Basel: 42-57
- Oldemeier, A.L., 2023: Unsicherheit im Kontext sexualpädagogischer Fortbildungen. In: Zeitschrift für Sexualforschung 36, H.1: 17-24
- Oldemeier, A. L./Backöfer, F./Maurer, S./Aleksin, K., 2020: Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In: Henninger, A./Birsil, U.: Antifeminisimen. »Krisen«-Diskurse mit gesellschaftspaltendem Potential? Bielefeld: 231-264
- Osthoff, R., 2013: Sexuelle Sprache und Kommunikation. In: Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und Basel: 99-115
- Philipps, I.-M., 2003: Curriculum Modellverband: Sexualpädagogische Jahresausbildung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial und Gesundheitswesen. Köln: 11-21
- Reh, S./Baader, Meike S./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Sielert, U./Thole, W./Thompson, C.: Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung. Sondierungen und Verstärkungen zu einem bislang vernachlässigten Thema. In: Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Berlin, Opladen und Toronto: 13-23
- Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hg.), 2018: Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel
- Sager, C., 2018: Zur Pädagogisierung kindlicher Sexualität. Diskursivierungen über die »kindliche Unschuld«, die »Befreiung der kindlichen Sexualität« und die »Frühsexualisierung der Kinder. In: Widersprüche 38, H. 2: 11-28
- Schmauch, U., 2016: Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, A./ Tuider, E./ Timmermanns, S. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: 32-45. Schmauch, U., 2023: Sexualität in der Ausbildung von Sozialarbeiter\*innen. In: Höblich, D./Mantey, D. (Hg.): Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: 280-290
- Sielert, U., 2005: Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim und Basel
- Sielert, U., 2017: Sprache, intime Kommunikation und Sexualkultur in der Sozialen Arbeit. In: Klein, A./ Tuider, E. (Hg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: 133-148
- Sielert, U., 2023: Sexuelle Bildung: emanzipatorisch angelegt – kritisch-reflexiv beforscht – handlungstheoretisch konzipiert. In: Henningsen, A./Sielert, U. (Hg.): Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention und sexualisierte Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: wertvoll – divers – inklusiv. Weinheim und Basel: 74-101
- Siemoneit, J.K.M., 2022: Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer\*innen an Universitäten. In: Urban, M./Wienholz, S./Khamis, C. (Hg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: 47-54
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hg.), 2012: Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Berlin, Opladen und Toronto
- Thuswald, M., 2019: Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 15, H. 1: 167-182
- Thuswald, M., 2021: Wie über Sexualität sprechen? Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: 96-121
- Thuswald, M., 2022: Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld. Tuider, E., 2016: Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom »unschuldigen, reinen Kind« in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: 176-193
- Tuider, E., 2017: Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, R.-B./ Sielert, U. (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und Basel: 245-264
- Tuider, E./Müller, M./Timmermanns, S./Bruns-Bachmann, P./Koppermann, C., 2012: Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim
- Voß, H.-J., 2019: Sexuelle Bildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Betrifft Mädchen 22, H. 1: 22-26
- Wazlawik, M./Voß, H.-J./Retkowski, A./Henningsen, A./Dekker, A. (Hg.), 2019: Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden
- Woltersdorff, V., 2019: Heteronormativitätskritik: ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In: Kortendiek, B./ Riegraf, B./Sabisch, K. (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: 323-330

Verf.: Anna Lena Oldemeier, Justus-Liebig-Universität Gießen/Philipps-Universität Marburg, Biegenstraße 36, 35032 Marburg  
E-Mail: oldemeier@uni-marburg.de