

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Bachelorthesis

Bachelorthesis zur Erlangung des Bachelorgrads

Bachelor of Arts im Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)

Förderung sexueller Bildung als Beitrag der Sozialen Arbeit zur Geschlechtergerechtigkeit

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Stephanie Goeke

Zweitkorrektorin: Prof. Dr. Johanna Possinger

Luisa Damisch

Matrikelnummer: 50055513

Fachsemester 7

Wintersemester 2022/2023

Datum der Abgabe: 25.11.2022

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	1
1. Einleitung.....	2
2. Sexualität und sexuelle Gesundheit.....	5
2.1 Definition und Verständnis von Sexualität.....	5
2.2 Sexuelle Gesundheit und Rechte	6
2.3 Rechtsgrundlage	6
3. Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit im Kontext sexueller Gesundheit und Rechte	8
3.1 Begriffsklärung und Verständnis von Geschlecht und Gender	8
3.2 Aktueller Diskurs zu Gendertheorien	10
3.3 Geschlechtergerechtigkeit	13
3.4 Die Bedeutung der (Geschlechts-)Identität im Kontext von Sexualität, sexueller und reproduktiver Gesundheit und Rechte	14
4. Sexuelle Bildung als Handlungsfeld	19
4.1 Begriffsbestimmung sexuelle Bildung	19
4.2 Grundlagen, Ziele und Notwendigkeit sexueller Bildungsarbeit und -prozesse	21
4.2.1 Bestandsaufnahme sexueller Bildung und Gesundheit von Erwachsenen	23
4.2.2 Sexuelle Bildung im wissenschaftlichen Diskurs	24
4.3 Handlungsfelder und Angebote sexueller Bildung.....	24
5. Professionalisierung zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und sexueller Bildung in der Soziale Arbeit	31
5.1 Bedeutung der Sexualität in der Sozialen Arbeit.....	31
5.2 Professionalisierung des Handlungsfeldes sexueller Bildung	32
5.3 Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.....	35
5.3.1 Schlüsselkompetenzen	37
5.3.2 Sprachkompetenz.....	39
5.3.3 Genderkompetenz des Wissens, Könnens und Wollens	40
5.3.4 Gendersensibilität	42
5.4 Entwicklungsaufgaben für die sexuelle Bildung und Soziale Arbeit.....	46
5.5 Gegenwärtige Herausforderungen und Grenzen sozialarbeiterischer Professionalisierung in Bezug auf das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit	49
6. Fazit und Ausblick.....	54
Literaturverzeichnis	58
Ehrenwörtliche Versicherung.....	70

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
dgti	Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität
GeSiD	Gesundheit und Sexualität in Deutschland
GG	Grundgesetz
LSBTQIA+	lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, <i>queer</i> , inter*, asexuell
lsvd	Lesben- und Schwulenverband
RKI	Robert Koch-Institut
StGB	Strafgesetzbuch
TSG	Transsexuellengesetz
WHO	World Health Organization

1. Einleitung

Sexualität und Bildung. Zwei Bereiche, die im Alltagssprachlichen Verständnis des jeweiligen Begriffs nicht direkt miteinander verknüpft werden und doch nicht voneinander zu trennen sind. Während der Begriff Sexualität grundsätzlich „auf den ersten Blick Alltagssprachlich verständlich“ (Thuswald 2021: 95) wirkt, zeigt sich unter genauerer Betrachtung jedoch, dass Verschiedenartiges gemeint sein kann. Bildung als Begriff des lebenslangen Lernens zu verstehen, indem sich auch die Identitätsfindung als fortwährende Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und dessen Zugehörigkeiten verortet. Die Identität, und damit auch die Sexualität als inhärenter Teil eines Menschen, unterliegt daher stets einem Entwicklungsprozess und stellt ein nie abgeschlossenes Lernfeld dar (Watzlawik 2020: 26–30). Sexualitätsbezogene Inhalte werden zwar bereits auf unterschiedlichste Art und Weise aufgegriffen und in Bildungsformate umgesetzt, und doch tragen normative Selbstverständlichkeiten dieses intimsten Lebensbereichs dazu bei, Sexualität als Tabuthema aufrechtzuerhalten. Es besteht nach wie vor die Herausforderung im „Dickicht um Sex(ualität) und Geschlecht(lichkeit) eine klare und präzise Sprache zu (er-)finden“ (Thuswald 2021: 97) und macht damit die Notwendigkeit der Zusammenführung von Sexualität und Bildung deutlich, die sich im Begriff der sexuellen Bildung vereinen.

Basierend auf binären Vorstellungen über Geschlecht und heteronormativen Lebensweisen, konstatieren sich strukturelle Zugangsbarrieren hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsangebote für Subjekte außerhalb dieser Norm und gefährden deren sexuelle Gesundheit (Klapeer 2015: 25). Sexualität und Geschlecht als Alltäglichkeit in den Lebenswelten der Menschen spiegelt sich in jedem sozialarbeiterischen Handlungsfeld wider, in denen sich Menschen als körperliche und sexuelle Wesen einbringen (Voß 2017: 55). Aktuelle Forschungsliteratur beschäftigt sich zwar bereits mit den Auswirkungen diskriminierender Ausschlüsse und heteronormativen Machtstrukturen, allerdings spielt bislang der Begriff und Gegenstand sexueller Bildung als Unterstützungs- und Spielraum in der Sozialen Arbeit eine vergleichsweise geringe Rolle. Gleichzeitig ereignet sich eine Diskrepanz zwischen fundiertem Wissen über Sexualität und der Fähigkeit, die eigene Sexualität und (Geschlechts-)Identität selbstbestimmt ausleben zu können (Sielert 2022a: 23). Durch die zunehmend pluralisierenden und heterogenen sexuellen Lebensweisen konstatiert sich die Notwendigkeit, einen fundierten Wissensbestand über Sexualität in ihren Facetten zu etablieren und durch die Soziale Arbeit als wissenschaftlichen wie gesellschaftspolitischen Gegenstand in den Fokus zu rücken. Die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession hat

den Auftrag, sich für gesellschaftliche Veränderung, die Stärkung sozialer Gerechtigkeit, sowie unter Achtung der Vielfalt, Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu verhelfen (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 2). Dass es sexuelle Bildung für und von der Sozialen Arbeit und den Fachkräften braucht, ist essenziell, um von den Adressat:innen aufgekommene Fragen, individuelle Erfahrungen, Wünsche und Gefahren professionell bearbeiten zu können. Die Fachkräfte sind dahingehend in einer Position, sich selbstkritisch mit der eigenen Sexualität und Geschlechtervorstellungen auseinanderzusetzen, sowie darüber hinaus gesellschaftliche und soziale Strukturen im Blick zu haben, die einen Einfluss auf geschlechtergerechte Bildungsteilhabe, Möglichkeitsräume und dem Umgang mit Sexualität beeinflussen (Debus 2021: 213–217). Aus dieser Erkenntnis wird die vorliegende Arbeit von folgender Frage geleitet: Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit im Bereich der sexuellen Bildung zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit leisten?

Bisher wenig professionell begleitete Räume außerhalb sexualpädagogischer Settings des Kindes- und Jugendalters werden speziell im Bereich der Geschlechteridentität und -vielfalt beleuchtet. Ausgehend von der leitenden Forschungsfrage lassen sich folgende Unterfragen ableiten:

1. Was ist unter sexueller Bildung zu verstehen?
2. Wie beeinflusst das Geschlecht die sexuelle Bildung im Kontext der Sozialen Arbeit?
3. Welche Kompetenzen lassen sich für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit für eine geschlechtergerechte sexuelle Bildung ableiten?
4. Was sind Potentiale und Herausforderungen für die Förderung sexueller Bildung in der Sozialen Arbeit?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt literaturbasiert und wird mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse aus aktueller Fachliteratur, sowie aus Ableitungen und logischen Schlussfolgerungen der dargestellten Bildungsangeboten getätigt. Die Fragestellungen werden durch gendertheoretische Perspektiven und der Analyse struktureller Machtverhältnisse beantwortet, die Sexualität als Querschnittsthema beleuchten. Darüber hinaus wird untersucht, welche Bedeutung das Geschlecht im Kontext sexueller Gesundheit hat und resultierend daraus, welche Möglichkeiten und Barrieren entstehen. Sexuelle Bildung wird anhand verschiedener Angebotsstrukturen dargestellt und stellt die Basis für Entwicklungsprozesse sozialarbeiterischer Kompetenzen der Fachkräfte und Einrichtungen als wichtige Akteur:innen im Bildungsprozess dar.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Das erste Kapitel befasst sich mit den verschiedenen Definitionen und begrifflichen Annäherungen zum Thema Sexualität, sowie sexuelle und reproduktive Gesundheit und Rechte. Darauf aufbauend wird im zweiten Kapitel das für die Thematik relevante Verständnis von Geschlecht und *Gender* dargestellt. Das Zusammenführen geschlechtertheoretischer Perspektiven unter Einbezug der Geschlechtergerechtigkeit kennzeichnet die Grundlage für die Ausführung über die Bedeutung der (Geschlechts-)Identität im Kontext von Sexualität und sexueller Gesundheit. Im Zentrum des dritten Kapitels steht zum einen sexuelle Bildung als sozialarbeiterische Praxis und zum anderen die abgeleitete Professionalisierung der sexuellen Bildung und Sozialen Arbeit im Fokus. Der erste Teil beleuchtet zunächst den Gegenstand der sexuellen Bildung, um daraufhin konkrete Handlungsfelder und Angebote darzustellen. Der zweite Teil befasst sich daraufhin mit spezifischen Kompetenzen für die Soziale Arbeit und die Fachkraft, die sich aus den bisher erarbeiteten Erkenntnissen ableiten, und so zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit beitragen sollen. Ferner werden Entwicklungsaufgaben sexueller Bildung im Kontext der Sozialen Arbeit aufgezeigt, sowie Herausforderungen und Grenzen sozialarbeiterischer Professionalisierung in Bezug auf das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit, die sich aus den Untersuchungen ergeben. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick beschließen die Arbeit.

2. Sexualität und sexuelle Gesundheit

2.1 Definition und Verständnis von Sexualität

Um im Folgenden Sexualität als einen der zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit verwenden zu können, bedarf es durch die unterschiedlichen Sexualitätsverständnisse eine begriffliche Grundlage, die die Ausgestaltung professioneller Praxis beeinflusst und das Potential sexueller Bildung in der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt rückt.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung beschreibt Sexualität als „ein existentielles Grundbedürfnis des Menschen und ein zentraler Bestandteil seiner Identität und Persönlichkeitsentwicklung“ (2016: 5). Neben biologischen, werden auch psychosoziale und emotionale Dimensionen in das Sexualitätsverständnis gefasst. Das Erleben von Sexualität ist je nach Lebensalter und -umständen unterschiedlich (ebd.). Laut der World Health Organization (2017: 3) umfasst Sexualität neben Sex ebenso die Geschlechteridentitäten, wie auch -rollen, sexuelle Orientierungen, sowie Intimität und äußert sich unter anderem in Gedanken, Fantasien und Praktiken.

Sexualität als wissenschaftliches Thema zu verstehen, bedeutet neben dem Verständnis der World Health Organization davon auszugehen, dass es keine eindeutige Definition der Sexualität gibt. Uwe Sielert spricht hierbei von einer „begriffliche[n] Hilfskonstruktion“ (2022b: 647), die die verschiedenen Dimensionen von Sexualität beschreibt, die dem sexualwissenschaftlichen Verständnis innewohnen. Neben Fortpflanzung und Lust gehören intime Beziehung(-en) und die sexuelle Identität in die Lebenswelt, die je nach Geschlecht, Lebenslage, Ethnizität und biografischer Entwicklung eine unterschiedlich große Rolle spielen können (ebd.). Der Autor deutet damit an, dass „es keine reine, natürliche Sexualität jenseits gesellschaftlich-kultureller Rahmenbedingungen geben kann“ (Sielert 2022b: 647). Die Sozialpädagogin Marion Thuswald plädiert ebenfalls für einen Zugang, Sexualität als soziale Praxis zu verstehen, „die durch körperliche ebenso wie durch soziokulturelle Faktoren und gesellschaftliche Machtverhältnisse beeinflusst wird“ (Thuswald 2021: 107). Die verschiedenen Facetten von Sexualität bei gleichzeitig existierenden Widersprüchen macht die Relevanz einer genauen Betrachtung von Sexualität deutlich.

2.2 Sexuelle Gesundheit und Rechte

Sexuelle Gesundheit wird laut der WHO als „state of physical, emotional, mental and social well-being in relation to sexuality“ (2017: 3) definiert und bedeutet nicht nur das Ausbleiben von Krankheit oder Funktionsstörungen, sondern bezieht sich auf das allgemeine Wohlbefinden und wird in enge Assoziation mit den Menschenrechten gebracht. Sexuelle Rechte sind als Teil der Menschenrechte zu verstehen, die beinhalten, eine selbstbestimmte Sexualität, die freie Entscheidung über die sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität, sowie diskriminierungs- und gewaltfreie Rechte auf sexuelle Gesundheit und sexuelle Bildung in Anspruch zu nehmen (Starrs u.a. 2018: 2645). Möglichkeiten angenehmer, sicherer, diskriminierungs- und gewaltfreier sexueller Erfahrungen sollen gegeben sein (World Health Organization 2017: 3). Sexuelle Gesundheit ist einem dynamischen Kontinuum zu verorten, da über die Lebensspanne eines Menschen unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben entstehen, die unter anderem durch individuelle Eigenschaften, sowie kulturellen, sozioökonomischen und geopolitischen Verhältnissen beeinflusst werden (ebd.). Hinzu kommen reproduktive Gesundheit und Rechte als Teil sexueller Gesundheit und Selbstbestimmung. Im Diskurs um die Wahrung der Menschenrechte sollen hierbei Maßnahmen ergriffen werden, die eine reproduktive Entscheidungsfreiheit garantieren und Dienste im Kontext reproduktiver Gesundheit bereitstellen sollen (Krolzik-Matthei 2022: 73).

2.3 Rechtsgrundlage

Unter der Verwirklichung sexueller und reproduktiver Gesundheit und Rechte verbergen sich wichtige Gesetze und Rechtsgrundlagen, die einer Ausgestaltung der obigen genannten Bereiche voranstellen.

Als zentrales Gesetz ist die 1948 von den Vereinten Nationen verkündete „allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ formuliert: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (Vereinte Nationen 1948). Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes § 1 GG betont ebenfalls die unantastbare Würde des Menschen, die es zu achten und schützen gilt und unter staatlicher Verpflichtung steht. Des Weiteren ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zu nennen, welches in § 1 das Ziel formuliert, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion [...], einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“. Eine aktuelle

Publikation der WHO (2022: 2) stellt die Rolle geschlechtsbasierter Barrieren und individueller Rechtsverletzungen als Wurzel der gesundheitlichen Vernachlässigung und Diskriminierung gegenüber vulnerabler Gruppen dar.

Sexuelle Rechte als Menschenrecht zu verstehen resultiert demzufolge in spezifischen Rechtsansprüchen, die auf „die Freiheit, die Gleichstellung, die Privatsphäre, die Selbstbestimmung, die Integrität und die Würde aller Menschen“ (International Planned Parenthood Federation 2009: 14) verweisen. Die Allgemeinen Grundsätze der International Planned Parenthood Federation (IPPF) lassen sich als handlungsleitendes Regelwerk verstehen, um den Entwicklungsprozess der Sexualität für diskriminierungs- und gewaltfreier Strategien, Aktivitäten und Integrationen in zugrundeliegende Konzepte zu verwirklichen. Diese sind in der Auseinandersetzung gegebener Machtstrukturen, die die sexuellen Rechte verletzen, zu betrachten (2009: 15).

Die gesetzlichen Grundlagen zeigen, dass sexuelle Rechte geschlechtsunabhängig unabdingbar für die Durchsetzung einer selbstbestimmten Sexualität sind. Die global definierten Rechtsabkommen sagen jedoch noch nichts darüber aus, wie und ob diese umgesetzt werden (Tschabrun 2020: 203). Wie sich diese Geschlechterdifferenzen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen im Kontext sexueller und reproduktiver Gesundheit und Rechte äußern, sei im Folgenden genauer erörtert.

3. Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit im Kontext sexueller Gesundheit und Rechte

3.1 Begriffsklärung und Verständnis von Geschlecht und Gender

Gegenwärtige Verständnisse von Sexualität reduzieren sich zwar nicht mehr auf einen Geschlechterdualismus zwischen männlich und weiblich, in alltagssprachlichen Diskursen und im Kontext von Sexualität ist jedoch dem Geschlecht weiterhin eine wichtige Rolle zuzuschreiben. Es sollen im Vorfeld der Ausführungen über den Einfluss des Geschlechts auf Sexualität und sexuelle Gesundheit die Klärung einiger zentraler Begriffe des Themenbereiches Geschlecht und Gender voranstellen.

Zum einen kann von einem biologischen Geschlecht als Körpergeschlecht gesprochen werden, zu Englisch *sex*, welches sich durch innere und äußere Geschlechtsorgane, ebenso wie die Chromosomen und Hormone definiert. Zum anderen kann das Geschlecht mit dem englischen Begriff und Konzept „Gender“, das wesentlich auf West und Zimmerman (1987: 125–127) zurückgeführt werden kann, das kulturelle oder soziale Geschlecht ausdrücken (Funk 2018: 18), das die Geschlechtsidentität, welchem Geschlecht sie:er sich zugehörig fühlt, umfasst. Als dritte Kategorie ist der Geschlechtsausdruck von Bedeutung, der „geschlechtlich konnotierte[.] Möglichkeiten sich zu verhalten, auszudrücken und in Beziehung zu anderen zu treten“ (Debus 2021: 211) beschreibt. Innerhalb jeder einzelnen Kategorie, als auch in deren Verworfenheit, gibt es Menschen, die diesen kulturellen und sozialen Normen nicht entsprechen. Die vielfältigen Merkmale des Geschlechts werden durch die scheinbare Logik der Zweigeschlechtlichkeit, entweder Mann/Frau, beziehungsweise maskulin oder feminin zu sein, eingeschränkt. Die unterschiedlichsten Konstellationen aus körperlichem Geschlecht und Geschlechtsausdruck lassen sich daher nicht in einer Sammelkategorie zusammenfassen. Vielmehr ist bei menschlicher Körperlichkeit und Identität für eine vielfaltsorientierte Perspektive nicht von der binären Ordnung Mann/Frau als Norm, sondern von einer Vielzahl unterschiedlicher Geschlechteridentitäten und -realitäten auszugehen (Debus 2021: 212).

Um den Themenkomplex Geschlecht in seinen verschiedenen Dimensionen und dessen zentrale Bedeutung in vielen Lebenswelten zu veranschaulichen, wird im Folgenden der Blick auf die verbreitetsten Formen normabweichender Geschlechteridentitäten geworfen. Wird das biologische Geschlecht betrachtet, so sind hier Normen anhand körperlicher Merkmale wie den Genitalien, Sexualorganen, Hormonen und Chromosomen für die Zuteilung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht zu

konstatieren. Wenn sich Personen medizinisch nicht „eindeutig“ in das weibliche oder männliche Geschlecht einteilen lassen können, wird von inter*Personen gesprochen. Geschlechteridentitäten können neben der binären Zugehörigkeit nach Mann/Frau ebenso bedeuten, dass sich Personen nicht mit ihrem bei der Geburt festgestellten Geschlecht identifizieren. Die verschiedenen Identitätskategorien können mit allen Formen der Körpervariationen einhergehen. Entspricht das körperliche Geschlecht nicht mit der zugewiesenen Identität des Männlich- oder Weiblich-Seins überein, werden die Begriffe „transgender“, „transgeschlechtlich“ oder „trans*“ verwendet (Debus 2021: 211). Menschen, die abseits der heterosexuellen Orientierung und/oder nicht cis-geschlechtlich sind bezeichnen sich als *queer*. Kontrastierend dazu werden Personen, die sich ihrem von außen zugeschriebenem Geschlecht zugehörig fühlen, als cis*Menschen bezeichnet (liebesleben 2022a). Die Nutzung des „Gender-Sternchen“ soll durch die visuelle Leerstelle Platz machen für die unbestimmbare Vielfalt an Identitäten, die auch innerhalb der Geschlechterbegriffe Raum zur Selbstdefinition bereithalten sollen (Sauer 2018). In gesellschaftspolitischen Diskursen stellt die Abkürzung LSBTQIA+ ein Sammelbegriff dar, der für lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, *queer*, inter* und asexuell steht und damit das Geschlecht und die sexuelle Orientierung eines Menschen umfasst. Das „+“ schließt die vielen weiteren Geschlechteridentitäten und sexuellen Orientierungen mit ein (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016a: 7–10).

Die Charakterisierung des heteronormativen Gesellschaftssystems in dessen Gegenwärtigkeit ist mit weiteren Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen zu betrachten. Dem Geschlecht als soziale Kategorie ist kein Alleinstellungsmerkmal zuzuordnen, wenn von gesellschaftlichen Verhältnissen gesprochen wird. Menschen befinden sich zu jedem Zeitpunkt in mehreren Kategorien gleichzeitig, die unter anderem durch Klasse, Ethnizität, Religion, Alter, Hautfarbe oder ihrer sexuellen Orientierung strukturiert werden. Intersektionalität als Konzept betrachtet diese Interdependenzen verschiedener Diskriminierungserfahrungen als verschränkt, in Wechselbeziehung zueinanderstehend und nicht als bloße Addition der Dominanzverhältnisse (Busche, Hartmann und Bayramoğlu 2022: 88). Der Begriff wurde von der Juristin Kimberlé Crenshaw (1989: 140–143) als Kritik an den einachsigen Betrachtungen von Rassismus und Sexismus eingeführt, die zur Folge haben, dass die Erfahrungen Schwarzer Frauen in dieser bereits existierenden Analysestruktur nicht ausreichend angesprochen werden können.

Die Erweiterung der Betrachtung der singulären Kategorie des Geschlechts auf eine intersektionale Perspektive der Verwobenheit der verschiedenen Kategorien miteinander stützt sich damit nicht nur auf heterosexuelle Orientierung als Norm, sondern privilegiert eine explizit *Weiß*e, bürgerliche Identität (Klapeer 2015: 38). *Weiß*es, heteronormatives Wissen über Sexualität spricht all diejenigen nicht an, die nicht aus der Mittelschicht kommen, der ethnisch-kulturellen Mehrheit entstammen, oder sexuelle Erfahrungen entlang heterosexueller Modelle gemacht haben (Rédai 2021: 125–126). Deprivilegierte Positionen erfahren Herausforderungen, ihr Selbstverständnis in Sozialisationsbegegnungen ohne die Gefahr vor Sanktionierungen und sozialen Ausschlüssen zu entwickeln (Kleiner 2020: 42). Heteronormativität und die darin verwobenen Annahmen über Sexualität sind daher stets anhand rassifizierter, kolonialer Systeme zu analysieren (Klapeer 2015: 38). „Sex“ und „Gender“ in Verstrickungen gesellschaftlicher, intersektionaler Strukturkategorien zu betrachten (Crenshaw 1989: 140), ist vor dem Hintergrund der erläuterten Macht- und Herrschaftsstrukturen Voraussetzung für die Betrachtung geschlechtergerechter sexueller Bildung, die zu einem späteren Zeitpunkt charakterisiert wird.

3.2 Aktueller Diskurs zu Gendertheorien

Die Betrachtung von Geschlecht in dessen Konstruktionen und Bedingungen bedarf einer kurzen Darstellung ausgewählter, theoretischer Darstellungen aktueller Gendertheorien als Fundierung weiterer Ausführungen dieser Arbeit. Diese sollen nicht nur die wissenschaftliche Besetzung des Themenfeldes Geschlecht und Gender beschreiben, sondern sollen dazu dienen, dass im weiteren Verlauf der Arbeit professionelle, sozialarbeiterische Ableitungen herausgearbeitet und Gleichstellungspraxen im Zuge der Geschlechtergerechtigkeit zugeordnet werden können. Gendertheorien, beziehungsweise Gender Studies, beschreiben nach Hark und Villa „wie und als was die Geschlechterdifferenz kontextuell spezifisch gedeutet wird und für wen sie in welcher Weise und Form relevant wird“ (Hark und Villa 2015: 8). Gender in dessen verschiedenen Betrachtungsweisen hinterfragt die „soziale Beschaffenheit von Geschlecht“ und „Geschlecht als naturhafte, unveränderliche [...] Tatsache jenseits sozialer, kultureller und spezifisch historischer Bedingtheiten“ (Hark und Villa 2015: 7). Gender Studies erzwingen laut Maier (2019: 15) neben der wissenschaftlichen Perspektive stets auch eine politische Positionierung. Die Zusammenhänge beider Komponenten, die in die Ansätze der Gender Studies einfließen, sind hinsichtlich gesellschaftlicher Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Geschlechterdifferenzen als

etwas sozial Konstruiertes und damit Veränderbares beinhaltet in diesen Analysen die Prozesshaftigkeit von Differenzierungen, die Omnipräsenz des Geschlechts, Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern, sowie die Orte und Formen, an denen diese Differenzen (re)produziert werden (Wilz 2020: 3). Es wird die Frage aufgeworfen, ob die Kategorie Geschlecht überhaupt nicht gegenwärtig sein kann, beziehungsweise wann Differenzen bedeutungslos, wie sie hergestellt werden und welche gesellschaftlichen Verankerungen vorherrschend sind (ebd.).

Wie bereits erwähnt, kann der Begriff und das Konzept Gender im Wesentlichen auf West und Zimmerman (1987: 125–129) zurückgeführt werden. Die Autor:innen nehmen eine Unterteilung in „Sex“, „Sex category“ und „Gender“ vor, die „Sex“ als biologisches Geschlecht, „Sex category“ als soziale Zuschreibung, sowie „Gender“ als soziales Tun von Geschlecht in Interaktionsprozessen beschreibt. Geschlecht und Sexualität als Identifikationskategorie (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2016b: 5; Funk 2018: 7), hat direkten Einfluss auf die Identität eines Menschen. Sexualität als „sozialer Tatbestand“ (Sielert und Schmidt 2013: 11) tangiert die Geschlechteridentität ebenso wie die sexuelle Orientierung, die durch hierarchisierende Strukturen des Privaten und Öffentlichen unter einer heteronormativen Annahme gesehen wird (Bieker und Schindler 2021: 205). Der Begriff „Heteronormativität“, der erstmalig vom Sozialwissenschaftler Michael Warner (1993) verwendet wurde, gilt als Konzept zur Kritik der Privilegierung der zweigeschlechtlichen Gesellschaft mit der gleichzeitigen Forderung, *queere* Sichtweisen verstärkt in den Fokus zu rücken. Die unhinterfragten sozialen Strukturen der Heterosexualität als Norm werden hierbei grundlegend kritisiert (Klapeer 2015: 27). Als weitere theoretische Referenz des Geschlechterdiskurses kann das von Judith Butler (1991) eingeführte Modell der „heterosexuellen Matrix“ genannt werden. Butler (1991: 220) zufolge wird die Anerkennung eines Körpers in der Gesellschaft durch ein stabiles Körpergeschlecht, einer entsprechenden Geschlechtsidentität und des Zwangs der Heterosexualität erreicht. Im Zuge des Modells der „heterosexuellen Matrix“ werden Geschlechtskörper demnach durch die Fixierung gegengeschlechtlicher Anziehung konstituiert und leiten anhand dieses Verständnisses das Körpergeschlecht und die Geschlechtsidentität als kongruent voneinander ab (Butler 1991: 38). Geschlechter werden „innerhalb einer heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechteridentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert“ (Hartmann 2016: 107), indem abweichende Geschlechter(-identitäten) nicht anerkannt werden. Judith Butler stellt mit ihrem Modell durch die Zusammenführung

vieler Theorien des Feminismus und Strukturalismus eine bedeutende Basis für nachfolgende Geschlechterdiskurse und -untersuchungen dar (Funk 2018: 93). So ist als ein zentraler Begriff aktueller Gendertheorien „Doing Gender“ als „soziale Konstruktion von Geschlecht“ (Gildemeister 2020: 171) zu nennen. Denn, so das Konzept, ist Geschlecht(-szugehörigkeit) keine Eigenschaft eines Individuums, sondern als ein fortlaufender Prozess zu begreifen, in dem die Geschlechtsidentität als „sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert“ (Gildemeister 2020: 171) wird. Zugehörigkeiten zu einem Geschlecht resultieren in Rollenzuschreibungen und Machtverhältnissen, die über Zugänge zu Bildung, Arbeit und Einkommen entscheiden (Voß 2020: 231). „Doing Gender“ stellt das zweigeschlechtliche Paradigma in Frage und blickt auf die Praktiken, in denen Geschlechterunterscheidungen stattfinden (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 36). Als Gegenbegriff des „Doing Gender“ kann das Konzept des „Undoing Gender“ genannt werden, welches die Allgegenwärtigkeit von Geschlecht kritisiert. Dieser Ansatz kam vor allem durch Stefan Hirschauer auf die deutschsprachige Agenda. Hirschauer (2016: 116–117) vertritt die These, dass je nach Kontext geschlechtliche Zuweisungen weniger relevant sein können als andere Strukturkategorien und impliziert, dass die sich wiederholenden sozialen Praktiken der Geschlechterunterscheidungen ebenso unterbrechen ließen. Ihm gehe es dabei vor allem um ein „Indifferenzverhältnis, das Praktiken und Strukturen entkoppelt, sodass Geschlecht schlicht nicht stattfindet“ (2016: 117). Für das aktuell verstärkte Eintreten wie Bewusst machen von Differenzen sind „Queer Theories“ als weitere Analysekatgorie in den wissenschaftlichen Diskursbestand aufzunehmen, da sie „das Konzept der Identität an sich radikal in Frage“ (Funk 2018: 95) stellen. Die machtkritische Auseinandersetzung von Geschlecht und Sexualität dekonstruiert und entnormalisiert heterosexuelle wie zweigeschlechtliche Perspektiven und betont die „Performativität der Geschlechtsidentität“ (Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017: 16). Erkenntnisleitend für *queer*-theoretische Untersuchungen ist das Verständnis, dass „Identität [...] nicht ohne Differenz zu denken“ (Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017: 17), sowie als sozialisationsbedingter Prozess zu verstehen ist.

Die unterschiedlichen, mitunter konfrontativen und kontroversen, Diskurse und Debatten um Gendertheorien machen deutlich, dass sich die Kämpfe um sexuelle Selbstbestimmung und Liberalisierung unter gleichzeitigen Aspekten heterosexueller, binärer Geschlechtervorstellungen erklären lassen. Sich innerhalb dieses Feldes an der (De-)Konstruktion der Differenzen zu beteiligen, um geschlechtliche wie sexuelle Identitäten zu ihrer Anerkennung zu verhelfen, sei im Folgenden unter Einbezug der Geschlechtergerechtigkeit dargestellt.

3.3 Geschlechtergerechtigkeit

Die Thematik und der Begriff der Geschlechtergerechtigkeit ist auf Grundlage voriger Darstellungen des Verständnisses von Geschlecht und Gender, sowie gendertheoretischen Standpunkten zu begreifen. Begriffsverwendungen von Gleichheit und Differenz seien hier im Zuge der Prinzipien universeller, menschenrechtlicher Forderungen zu verwenden. Der komplexe Gerechtigkeitsbegriff wird hier unter Betrachtung eines geschlechtertheoretischen Standpunktes definiert und daher nicht als allgemeingültige Ausführung verstanden, die das volle Potential des Gerechtigkeitsbegriffs ausschöpft. Schnebel arbeitet heraus, dass „Selbstbestimmung, Autonomie, Freiheit oder Gleichheit die Grundlage der Gerechtigkeit“ (2015: 254) sind. Tatsächliche Freiheit besteht durch die Fähigkeit autonomer und verantwortungsbewusster Entscheidungsfindungen, welche wiederum auf die Fähigkeit einer Person basiert, Urteile selbstbestimmt fällen und umsetzen zu können (ebd.). Den Bogen zur Geschlechtergerechtigkeit zu spannen, gelingt durch die Verknüpfung dieser Grundlage mit der Anerkennung der Identität eines Individuums, welche wiederum zu Selbstbestimmung führt. Die Identität einer Person als Schlüsselbegriff und zentrales Merkmal für das subjektiv wahrgenommene Gleichheits- und Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe zu sehen, erweitert dieses Verständnis. Wie nun der Anspruch auf eine gerechte Behandlung der Geschlechter realisiert werden kann, speist sich nicht durch ein Verständnis einer Gleichbehandlung im Sinne von Gleichartigkeit, sondern versteht Gleichheit als „gleiches Recht auf Ressourcen, Einflussmöglichkeiten und Wertschätzung für unterschiedliche Lebensweisen“ (Pimminger 2014: 25). Schnebel (2015: 251) kritisiert eine simplifizierte Chancengleichheit und geht in ihren Analysen von einer „gerechten Gleichbehandlung“ (ebd.). aus. So konstatiert sie, dass zwar gleiche Menschenwürde für alle gelte, diese im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit jedoch zu spezifizieren sei, „wie diese beim jeweiligen Geschlecht aussieht“. Gleichheit kann also hier bedeuten, dass allen die gleiche Achtung und Würde zuteil kommt.

Aufgrund der obig ausgeführten Vielschichtigkeit der Geschlechter ist ein ebenso mehrdimensionales Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit vonnöten. Die Verwobenheiten der Dimensionen von Geschlecht in der Gesellschaft, sowie den damit einhergehenden Ungleichheiten, Hierarchien und Unterdrückungsmechanismen, sind ineinander verschränkt und für eine geschlechtergerechte gesellschaftliche Entwicklung unter historischen, strukturellen, symbolischen und subjektbezogenen Hintergründen zu bemessen (Pimminger 2014). Möglichkeiten der sozialen Umverteilung bei gleichzeitiger Anerkennung „der kulturellen oder sonstigen Andersartigkeit einzelner Gruppen“ (Schnebel 2015: 216) sind für den Umbau und die Anpassung des

modernisierten Wohlfahrtsstaat eine Voraussetzung, geschlechterdiverse Visionen einzubringen und auf die sich individualisierende und pluralisierende Gesellschaft einzugehen. Für die Geschlechtergerechtigkeit bedeutet dies in einer vielseitigen Gesellschaft mit demokratischem Rechtssystem, dass durch unterschiedliche Auffassungen des Begriffs nicht davon ausgegangen werden könne, dass eine rechtliche Regulierung Gerechtigkeit für alle schaffen kann (Schnebel 2015: 110–111). Freiheitsräume für verschiedene Lebensweisen ließen sich laut Schnebel dann unter dem Aspekt verwirklichen, dass einem Individuum durch „die Zuerkennung von Selbstbestimmung die notwendige Anerkennung erhalten kann“ (2015: 227). Geschlechtergerechtigkeit ist durch die Mehrdimensionalität und Komplexität anhand gesellschaftlicher Entwicklungsgrade und politischer Vorhaben zu bemessen und nicht durch singuläre Betrachtungsweisen des „(Nicht-)Vorhandenseins“ (Pimminger 2014: 53–55).

3.4 Die Bedeutung der (Geschlechts-)Identität im Kontext von Sexualität, sexueller und reproduktiver Gesundheit und Rechte

Auf der Grundlage geschlechter- und gendertheoretischer Darstellungen sei nun die Bedeutung der (Geschlechts-)Identität und Sexualität unter Beachtung der Kontinuität heteronormativer Gesellschaftsstrukturen dargestellt. Darüber hinaus soll erläutert werden, wie sich zweigeschlechtliche Ordnungen auf die sexuelle Gesundheit und Rechte auf Subjekte außerhalb dieser Eindeutigkeit oder Identifizierung auswirken.

Wenn von Sexualität als zentraler Bestandteil der menschlichen Identität ausgegangen wird, so ist die sexuelle Identitätsbildung, ebenso wie die einer Identität zugehörige Persönlichkeitsentwicklung, ein lebenslanger Prozess, der innerhalb eines Gesellschaftssystems erarbeitet und definiert wird (Timmermanns und Böhm 2020: 10-13; Watzlawick 2020: 26-29). Selbstidentifikationen und -bilder entstehen daher stets im Kontext sozialer und kultureller Einbettungen und Normen, die in einem zweigeschlechtlichen, heteronormativen Gefüge liegen. Das selbstbestimmte Wählen und Explorieren der eigenen Geschlechteridentität und Sexualität ist durch ebendiese gesellschaftlichen Normen bereits in einem Ungleichheitsverhältnis und unterliegt daher keiner individuellen Entscheidung der Subjekte (Pohlkamp 2015: 78–79). Die Verwobenheit heteronormativer Geschlechter- und Sexualitätsverständnisse und den damit unmittelbar verbundenen Geschlechterhierarchien stellt Individuen außerhalb dieser Norm vor die Herausforderung, sich innerhalb dieser verfestigten Geschlechterbinaritäten die Anerkennung ihrer in diesem Fall außerhalb der Matrix liegenden Identität zu erarbeiten.

Die Alltäglichkeit dieser heterosexuellen Matrix ist jedoch nicht nur all den Subjekten zuzuordnen, die sich nicht in diese Matrix fassen lassen, sondern Individuen halten dieses System dadurch aufrecht, dass Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als Zwang nicht nur durch Machtstrukturen hergestellt werden, sondern die Individuen selbst geschlechtliche, heterosexuell anerkannte Subjekte werden wollen und dadurch diese Normen fortwährend aktualisiert und aufrechterhalten werden (Klapeer 2015: 36). Dass sexuelles Begehren einer essentialistischen Veranlagung vorausgeht, sowie der Annahme, dass Geschlecht einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit folgt, werden an all den Orten reproduziert, an denen Sexualität und, oder Geschlecht thematisiert wird (Pohlkamp 2015: 77). Dadurch entstehen stereotype Selbstverständlichkeiten, die „aufgrund eines angenommenen biologischen oder sozialen Wahrheitsgehaltes nicht mehr infrage gestellt werden (können)“ (Pohlkamp 2015: 77). Sexualität wird folglich mit einer biografischen Kontinuität behaftet und Heterosexualität als soziales Machtverhältnis verstanden. Dies ist in Betrachtung der lebenslangen sexuellen Identitätsbildung als steter Kampf in der Auseinandersetzung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Existenz- und Lebensweisen zu verstehen (ebd.).

Wie bereits dargelegt, stellt die gegenwärtige Gesellschaftsordnung vor allem für Geschlechter außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit eine besondere Herausforderung dar, da diese der heteronormativen Grundannahme nicht entsprechen und dadurch gleichzeitig Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Frage stellen. Dies zeigt sich daran, dass beispielsweise inter*Personen durch ihre körperlichen Unterschiede abseits gängiger Vorstellungen des „Männlichen“ und „Weiblichen“ weiterhin wenig Beachtung finden und inter*Identitäten weiterhin unterrepräsentiert sind (Frohn u.a. 2020: 13). Studienlagen zu inter*Personen beschränken sich auf medizinische Perspektiven oder ihrer rechtlichen Situation. Offene Diskriminierungen im alltäglichen Leben werden inter*Personen kaum zugesprochen, jedoch ist bekannt, dass intergeschlechtliche Personen ihre geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung verheimlichen, aus Angst vor Gewalt oder Diskriminierung (European Union Agency for Fundamental Rights 2020: 23). Inter*Aktivist:innen machen auf die Tabuisierung und fehlende Diskussion der Diskriminierungen aufmerksam, die abseits des „medizinischen Diskurses notwendig sind“ (Frohn u.a. 2020: 15). Der Gedanke einer Eindeutigkeit des Geschlechtskörpers bleibt weiterhin im Alltagswissen und rechtlichen Diskurs verankert (Remus 2015: 68), da geschlechtsangleichende Operationen lediglich zu der Missachtung der körperlichen Selbstbestimmung und Unversehrtheit führen (Frohn u.a.

2020: 15). Dadurch wird die Nichtanerkennung von Inter*Personen aufrechterhalten (Frohn u.a. 2020: 48).

Unter dem Aspekt des fortlaufenden Zwangs einer Geschlechterzugehörigkeit in Kategorien von männlich, weiblich und divers wird nicht etwa die Öffnung von inter* und trans*Diversitäten deutlich, sondern postuliert diese Geschlechterdifferenzen als „individualistische (Selbst-)Verwirklichungspraxen“ und die Vielfalt der Geschlechter als lediglich „hinzufügende Minderheitengruppen“ im bestehenden Gesellschaftssystem (Klapeer 2015: 41). Mit Blick auf Transgeschlechtlichkeit folgt die Konstruktion des Geschlechts keinen normativen Vorannahmen, sondern erweist sich als grundlegender Gegensatz alltäglicher Selbstverständlichkeiten der Geschlechtszugehörigkeit (Gildemeister 2020: 178–181). Da die Geschlechtsidentität von trans*Personen nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt, werden transgeschlechtliche Menschen gesellschaftlich weiterhin „verbesondert“ (Debus 2021: 210). Die Annahme einer statischen Sexualität(-sidentität) spricht jedwede Entwicklung der menschlichen Identität als lebenslangen Prozess in dessen obig beschrieben Diskontinuitäten ab und formuliert Sexualität weiterhin als Übereinstimmung des körperlichen Geschlechts, der Geschlechtsidentität und dem sexuellen Begehren.

Aktuelle Gesetze und Vorschriften stehen in einem Spannungsfeld zu den sexuellen Rechten, wie sie die IPPF und WHO definiert, über die eigene Sexualität und Geschlechtsidentität frei entscheiden zu können. Im Diskurs um Transgeschlechtlichkeit und dem Transsexuellengesetz (TSG) über die Änderung der Vornamen und Geschlechtszugehörigkeit besteht nach aktueller Rechtslage die Pflicht eines Begutachtungsverfahrens (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016a: 13). Bereits durch die Voraussetzung einer Begutachtung durch Dritte, in diesen Fällen meist Mediziner:innen und Therapeut:innen, ist ein massives Eingreifen in sexuelle Rechte der Intimsphäre und Selbstbestimmung transgeschlechtlicher Menschen erkennbar. Kritik an der Fremdbeurteilung der Identität einer Person ist bereits in politischen und öffentlichen Diskursen verankert, der Fortbestand des Gesetzes zeigt jedoch massive Lücken in der Gleichbehandlung der Geschlechter auf. Außerhalb rechtlicher Regelungen sind für transgeschlechtliche Menschen in allen weiteren Lebensbereichen diskriminierende Verhaltensweisen erkennbar, die Einfluss auf die sexuelle Gesundheit haben. Mangelndes Fachwissen in der Gesundheitsversorgung führen zu fehlerhaften Beratungen und Behandlungen. Fehlende Unterstützung in Bildungseinrichtungen und-systemen als Orte ihrer Identitätsbildung resultieren in weiteren Diskriminierungen und Stigmatisierungen (Bundesministerium für Familie,

Senioren, Frauen und Jugend 2016b: 18), die wiederum die freie Entfaltung der Persönlichkeit als Grundrecht eines jeden Menschen weiterhin nicht möglich macht.

Die eingangs erläuterten Normvorstellungen, Privilegien und Machtverhältnisse lassen sich anhand weiblicher Lebensperspektiven fortführen. Die Besonderheiten des weiblichen Lebenslaufs sind nicht aus einer Perspektive zu betrachten, die männliche Lebenslagen als Maßstab nimmt (Beck-Gernsheim 2020: 14). Cis*Frauen und Mädchen sind ebenso von eingeschränkten Entfaltungsmöglichkeiten ihrer (Geschlechter-)Identität betroffen wie gendernonkonforme Menschen (Debus 2021: 212), die sich in Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen von Mädchen und Frauen, als auch in konkreten Rollenzuschreibungen und Weiblichkeitsanforderungen äußern (Voß 2020: 231). Laut eines Berichts des Robert-Koch-Instituts (RKI) haben „[n]ormative Vorstellungen von ‚weiblicher Schönheit‘ und ‚Attraktivität‘ einen großen Stellenwert“ (Robert Koch-Institut 2020: 196) für Mädchen. Vor allem junge Menschen sehen sich in einem Spannungsfeld zwischen dem eigenen Geschlecht und dessen gesellschaftlichen Vorstellungen, sowie den Selbst- und Fremdbestimmungen wieder, die damit einhergehen und maßgeblich für die geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung verantwortlich sind. Aus der Konsequenz durch die Medialisierung und Sexualisierung weiblicher Körper haben sich Körperideale entwickelt, die insbesondere Attraktivität und Funktionalität in einem Konstrukt internalisierter und wertender Fremdzureisungen bestimmen (Helmer 2012: 17; Robert Koch-Institut 2020: 196). Dadurch richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem auf die Körper junger Frauen und prägen damit die Körperwahrnehmung als wesentliches Merkmal geschlechtsbezogener Identität und die „*sexuelle Selbstsicherheit*“ (Sparmann 2015: 16–18). Körperliche Einstellungen betreffen und prägen Mädchen und Frauen im Erwachsenenalter gleichermaßen. Subjektive Erlebnisse werden durch medialisierte Normierungen unterdrückt und bestimmen Weiblichkeitsanforderungen im Themenfeld der Sexualität weiterhin unter Geschlechteranforderungen in einem ungleichen hierarchischen Feld (Sparmann 2015: 17–18). Abweichungen hinsichtlich geschlechterstereotyper Vorstellungen stellen junge Mädchen vor die Herausforderung, unter dem Risiko von Ausgrenzungen, Diskriminierungen oder Zwang ihre eigene Identität zu erarbeiten (Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e.V 20.10.2022: 10).

Wird in der Gesundheitsberichterstattung des RKI die Gesundheit von Frauen im Erwachsenenalter betrachtet, so ist festzustellen, dass vor allem das Rollenbild der Mutter zwischen Sorge- und Erwerbsarbeit im Fokus steht und hinsichtlich der sexuellen und reproduktiven Gesundheit keine Ergebnisse festgehalten wurden (Robert Koch-

Institut 2020). Dies verankert den Fokus weiblicher Sexualität im Erwachsenenalter auf die Reproduktion und weniger auf sexuelle Selbstbestimmung. Sparmann (2018: 9) macht in Zuge dessen deutlich, dass trotz der gesellschaftlichen „sexuellen Liberalisierung“ Frauen nach wie vor unter der Herausforderung stehen, sich die eigene Lust und Sexualität als lebenslangen Lernprozess auf ganzheitlicher Ebene anzueignen. Zwar ergeben sich durch das Alter und den damit verbundenen Veränderungen der Zielgruppe sexuelle wie reproduktive Entscheidungen über die Lebensgestaltung, es wird jedoch deutlich, dass vor allem die Vereinbarkeit der Sorge- und Erwerbsarbeit im Fokus steht und durch Maßnahmen verbessert werden soll (Robert Koch-Institut 2020: 213). Aspekte körperlicher wie sexueller Aneignungsprozesse werden dadurch verschlossen und beschränken Frauen in ihrer Sexualität vorwiegend der „Attraktivität und Funktionalität (im Sinne von Leistungsfähigkeit)“ (Sparmann 2015: 17).

Im Hinblick auf die reproduktiven Rechte, als inhärenter Teil sexueller Gesundheit, von Frauen sei auf den Schwangerschaftsabbruch als kontinuierlicher sozialer Kampf um reproduktive Selbstbestimmung verwiesen. Das weiterhin geltende, im öffentlichen Diskurs vielfach umstrittene, Gesetz des Schwangerschaftsabbruchs geht meist mit einer intensiven Auseinandersetzung einher (Kolip 2022: 42). Nach § 218 Strafgesetzbuch (StGB) ist in Deutschland ein Schwangerschaftsabbruch rechtswidrig, bleibt jedoch straflos, wenn die unter § 218a Abs.1 StGB geltende Beratungsregelung eingehalten wird, beziehungsweise eine nach § 218a Abs. 2 StGB medizinische Indikation vorliegt (ebd.). Dass reproduktive Rechte eine sichere Abtreibung beinhalten (World Health Organization 2022: 5) bedeutet zum Einen, die gesundheitliche Sicherheit der Schwangeren zu sichern, und zum Anderen, eine Rechtslage, die Informations- und Beratungsangebote sowie die medizinische Versorgung während und nach der Abtreibung nicht verbietet und sich die involvierten Individuen und Ärzt:innen nicht strafbar machen. Im Juni 2022 wurde der Paragraph § 219a vom Bundestag abgeschafft, womit Ärzt:innen seit diesem Zeitpunkt ausführlichere Informationen bereitstellen dürfen, die einen Schwangerschaftsabbruch betreffen. Mit Blick auf die Änderungen in den deutschen Gesetzen ist die Inanspruchnahme reproduktiver Rechte zwar teilweise erreicht worden, es besteht jedoch nach wie vor kein gesellschaftlicher und gesetzlicher Konsens über die Anerkennung der reproduktiven, und damit auch sexuellen, Rechte von Frauen und sind dadurch fortwährend in ihrer sexuellen wie reproduktiven Selbstbestimmung eingeschränkt.

4. Sexuelle Bildung als Handlungsfeld

4.1 Begriffsbestimmung sexuelle Bildung

Der Ansatz der sexuellen Bildung nach Karlheinz Valtl (2013: 128–139) wird vor allem durch das selbstbestimmte Lernen und Aneignen der Individuen als Bildungsprozess jedes Lebensalters begründet und grenzt sich dadurch vom Begriff der Sexualpädagogik ab, die vor allem Kinder und Jugendliche in den Blick nimmt, sowie die die Erziehenden als zentrale Rolle des Lernprozesses stellt (Thuswald 2022: 62).

In der Entstehungszeit der neueren, zweiten, Sexualpädagogik wurde in den 1960er Jahren vor allem darüber diskutiert, welche Informationen an Heranwachsende durch die gesellschaftliche Tabuisierung von Sexualität weitergegeben werden und bezog sich unter dem Begriff der „Sexualaufklärung“ vor allem auf die kognitive Ebene (Valtl 2013: 126). Durch die zunehmende gesellschaftliche Thematisierung sexueller Vielfalt, der Geschlechterverhältnisse und sexueller Selbstbestimmung als Leitbegriff pädagogischer Überlegungen zu der Vermittlung von Kompetenzen für die Ausübung eines sexuell selbstbestimmten Beziehungslebens, wurde der Begriff der „Sexualpädagogik“ als vermehrt erzieherische Ausrichtung verwendet. Auch Überlegungen zur Prävention sexueller Gewalt oder sexuell übertragbarer Krankheiten war zentrales Thema der Diskussionen. Seit Beginn der 2000er Jahre mit der Basis vorheriger Grundlagen etablierte sich der Begriff der sexuellen Bildung, der durch die postmoderne Gesellschaft neue Rahmenbedingungen für die freie Entfaltung menschlicher Individuen bietet, eine angemessene sexualpädagogische Begleitung mit dem Anspruch auf sexuelle Selbstbestimmung zu erfahren (Valtl 2013: 127). Dennoch haben beide Ansätze, die der Sexualpädagogik und sexuellen Bildung, dieselbe Basis, „menschliche Sexualität als komplexes Ganzes zu betrachten“ (Schmauch 2016: 40) und begründen daher die Nebeneinanderstellung beider Begriffe. Aufgrund dessen ist darauf hinzuweisen, dass sich beide Handlungsfelder überschneiden und deshalb nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind (Spiegel 2021: 21).

Valtl (2013: 128–139) stellt fünf zentrale Kennzeichen sexueller Bildung vor, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden sollen. Erstens ist sexuelle Bildung selbstbestimmt und lerner:innenzentriert. Durch die Verwendung des Bildungsbegriffs wird impliziert und durchgesetzt, dass sich die lernenden Subjekte durch eine aktive Weltaneignung selbst formen, im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen und autonomiefördernde Lernformen anwenden. Die zunehmende Eigenständigkeit der

sexuellen Entwicklung mündet in einer reflexiven Gestaltung der sexuellen Identität durch die Verarbeitung gemachter Erfahrungen. Es muss eine für die Adressat:innen sinnhafte Lernumgebung gestaltet werden, die anregend ist und dazu einlädt, selbsttätig zu werden. Für den physischen wie virtuellen und sozialen Raum gilt, dass die Ausgestaltung zu eigenständigem Lernen ohne Einschränkungen durch Ängste oder Belehrungen gefördert wird, die Subjekte in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt wahrgenommen und wertgeschätzt werden und für die Zielgruppe relevantes Wissen bereitgestellt wird.

Zweitens hat sexuelle Bildung einen „Wert an sich“ (Valtl 2013: 131) und geht damit über die Vermittlung grundlegender Kompetenzen hinaus. Sexualität als Grundbedürfnis und Lebensgenuss ist für ihre Förderung über präventive Maßnahmen als Hauptaufgabe hinaus zu betrachten und benötigt umfassende Lernangebote, die jede Kompetenzebene ansprechen. Für die langfristige Integration von Sexualität als glückbringender Moment in die eigene Persönlichkeit wird gleichzeitig der Bedarf formuliert, differenzierte Angebote und spezielle Interessen für die unterschiedlichen Zielgruppen zu entwickeln.

Dies führt zum dritten Kennzeichen, die sexuelle Bildung als „konkret und brauchbar“ (Valtl 2013: 133) formuliert, die auf dieser Grundlage die Realität der Welt durch einen didaktischen Zugang zu ihren Kultur- und Bildungsgütern ermöglicht. Die mitunter kritische Auseinandersetzung mit sexuellen Kulturgütern findet statt, um auf ihrer Basis eine neue Sexualkultur zu schaffen.

Viertens spricht sexuelle Bildung den ganzen Menschen an und integriert damit jedes Lebensalter und alle Kompetenzebenen, die die „Bedeutung von Sexualität in der Ganzheit des menschlichen Seins (Valtl 2013: 135) erfragt. Sexualität als lebenslanger Lernprozess mit spezifischen Entwicklungsaufgaben und Themen umfasst die Förderung auf jeder Kompetenzebene, die sich durch die sexuelle Bildung durchzieht: die „kognitive Ebene, emotionale Ebene, Haltungsebene, energetische Ebene, praktische Ebene“ und die „tiefere Körperliche Ebene“ (Valtl 2013: 136).

Als letztes Kennzeichen nennt Valtl (2013: 137) die politische Dimension sexueller Bildung. Sexualität ist als kulturelle Produktion zu verstehen, die von der Gesellschaft geprägt ist und sich wechselseitig beeinflussen. Sexuelle Bildung als politische Bildung impliziert dabei auch, dass Macht- und Ungleichheitsstrukturen reflexiv betrachtet und kritisch hinterfragt werden. Ausschlüsse, Diskriminierung und Institutionalisierungen des Sexuellen in der Gesellschaft werden dabei zur Aufgabe gemacht. Außerdem beeinflusst Sexualität auch die Politik mit Gesetzgebungen, politischen

Zielvorstellungen und der allgemeinen Relevanzsetzung sexualitätsbezogener Themen. Sexuelle Bildung ist sich diesen Zusammenhängen bewusst und befähigt Menschen dazu, sich zu den relevanten Themen zu äußern und positionieren. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sexuelle Bildung über eine isolierte Vermittlung von Kompetenzen der eigenen Sexualität hinaus zu einem „integrierten Bestandteil einer selbstbestimmten, informierten und praktisch kompetenten Lebensführung mündiger Bürger in einer demokratischen Gesellschaft“ (Valtl 2013: 139) wird.

4.2 Grundlagen, Ziele und Notwendigkeit sexueller Bildungsarbeit und -prozesse

Es wird deutlich, dass sich lebenslange Prozesse der Identitätsbildung mit dem des sexuellen Sozialisationsprozesses vereinen, die eine angemessene Förderung für die Herausbildung eines reflexiven Subjekts in jeder Lebensphase mit ihren möglichen Veränderungen, Erkenntnissen, Vielfältigkeit sexueller Kompetenzen und individueller Ressourcen ermöglichen. Dabei sind differenzierte, sexualfreundliche und weltoffene Lernräume zu schaffen, die in Angeboten sexueller Bildung erfahrbar gemacht werden (Pampel 2019).

Die Relevanz sexueller Lern- und Bildungsprozesse über das Kindes- und Jugendalter hinaus wird neben den obig erwähnten Kennzeichen durch Uwe Sielert (2022a: 22–25) dadurch begründet, dass zwar Erwachsensein mit psychosexueller Reife gleichgesetzt werde, die Sexualkultur im Erwachsenenalter durch heteronormative Zwänge und Normalitätsvorstellungen jedoch zunehmend in Frage gestellt wird. Dadurch entstehen Unsicherheiten in den Entfaltungsmöglichkeiten der individuellen Sexualität. Die Vermutung, dass durch die Präsenz des Sexuellen und Sexualität im Alltag der Erwachsenen sexuelles Wissen verankert ist, lässt sich demnach perspektivisch entlang heteronormativ tradiertener Lebensläufe ableiten. *Queer*theoretische Perspektiven auf die Erwachsenensexualität, die neben heteronormativ abweichenden Identitäten die potenzielle Vielfalt der Lebensweisen aufnehmen, sind nach Sielert eine wichtige Erweiterung für die Identifikation sexueller Zwänge, in die junge Menschen hineinwachsen. Infolgedessen wird die heterosexuelle Matrix ebenso aufrechterhalten wie reproduziert und die „Komplexität von Sexualität und sexueller Identitätsbildung“ (Sielert 2022a: 25) übergangen. Für die sexualbiografische Entwicklung Erwachsener zu mehr Selbstbestimmung und Persönlichkeitsbildung soll sexuelle Bildung die Sexualkultur und aktuelle Sexualitätsverhältnisse unter ihren Zwängen und Liberalisierungen kritisch in den Blick nehmen und fachkundige Aufklärungsarbeit

leisten (ebd.). Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Entwicklung sexueller Selbstbestimmung vor allem durch soziale und kulturelle Einflüsse beeinflusst wird und lediglich „bedingt durch sexuelle Bildung, sondern eher durch infrastrukturelle und politische Interventionen gestaltet werden“ (Sielert 2022a: 36), die mögliche Grenzen der Veränderungsprozesse innerhalb sexueller Bildung aufzeigen.

Zusammenfassend lässt sich sexuelle Bildung als ganzheitliches Konzept eines selbstbestimmten Lern- und Bildungsprozesses beschreiben, der Individuen über die gesamte Lebensspanne begleitet und unterstützt, sowie sexuelle Sozialisationsprozesse in dessen Pluralität, Diversität und Ambivalenzen wahrnimmt. Sexuelle Bildung hat einen Einfluss auf die sexuelle Gesundheit und Rechte, wodurch sich politische Bemühen um eingeschränkte sexuelle Lebensweisen herausarbeiten, sowie durch die reflexive Bearbeitung traditioneller Lebensformen und heteronormativer Vorstellungen sexuelle Bildung einen Beitrag zur Verwirklichung sexueller Selbstbestimmung leistet. Konkret soll dies durch das „Eintreten für Geschlechtergerechtigkeit, bessere Entfaltungsmöglichkeiten für sexuelle Minderheiten und Gesetze gegen sexuelle Gewalt“ (Sielert 2022a: 36) realisiert werden. Trotz der bereits stattfindenden Liberalisierung vieler Bereiche des Sexuallebens im Hinblick auf Entstigmatisierung, Entkriminalisierung und der Möglichkeit zur Reflexion der eigenen sexuellen Identität lässt sich die Notwendigkeit sexueller Bildungsangebote durch fortwährende Verunsicherungen und Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter (Weller 2022: 38), und der dauerhaften medialen Präsenz von Sexualität (Pampel 2019: 56) begründen. Jugendliche Wünsche oder Phantasien werden konkret und Entscheidungen entwickeln sich von möglichen Optionen zu Notwendigkeiten (Krolzik-Matthei 2022: 84).

Durch die sexuelle Pluralisierung lösen sich zwar Generaltendenzen geschlechtlicher Identitäten und Lebensweisen, lassen dabei jedoch gleichzeitig neue Herausforderungen und Probleme entstehen, die ein diverseres, variantenreicheres und verkompliziertes Sexualleben in der postmodernen Gesellschaft mit sich bringt.

Die mediale und allgemein gesellschaftliche Präsenz von Sexualität, die sich in kommerzialisierenden Tendenzen und Optimierungszwängen äußert, postulieren ein Generalthema moderner sexueller Bildung: Die Diskrepanz zwischen „medialem Sexualitätsdiskurs und gelebter Praxis“ (Weller 2022: 48). Zwanghafte Erwartungshaltungen abseits des individuell Wünschenswerten und Gewollten stellen ein Risiko für die sexuelle Selbstbestimmung und das Wohlbefinden dar. Sexuelle Bildung hat daher das Ziel, Erwachsene im Professionsfeld durch einen Zugewinn an Lebensqualität zu

einer autonomen „Veränderungsreise“ zu animieren (Sielert 2022a: 31) und Normalitäten der Erwachsenensexualität (Pampel 2019: 47) zu unterbrechen.

4.2.1 Bestandsaufnahme sexueller Bildung und Gesundheit von Erwachsenen

Für die Betrachtung zielgruppendifferenzierter Versorgungs- und Präventionsangebote ist zunächst auf den Stand sexueller Gesundheit und Bildung der bundesdeutschen Bevölkerung einzugehen. Dafür hat die BZgA anhand einer zwischen Oktober 2018 und September 2019 durchgeführten Studie zu Gesundheit und Sexualität, kurz *GeSiD*-Studie, „erstmalig repräsentative Bevölkerungsdaten zum sexuellen Verhalten, den sexuellen Beziehungen und den Einstellungen zur Sexualität der Allgemeinbevölkerung“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2020b: 7) erhoben. Befragt wurden 18-75 Jahre alte Personen aus der Bundesrepublik Deutschland (ebd.). Ergebnisse der Studie lassen auf ein durchschnittlich hohen Wissensstand mit „Unterschiede[n] in den Milieus schließen, die mit Herkunft, Bildungsniveau und Tradition stark korrelieren“ (Schroll 2022: 205). Allerdings sind in den Publikationen der *GeSiD*-Studie lediglich Auswertungen über Sexualverhalten und -praktiken im heterosexuellen Kontext publiziert worden. Außerdem ist festzustellen, dass die Nutzung binärer Geschlechterzuordnungen für die Studiendurchführung der erforderlichen Gendervielfalt nicht gerecht wird (Muschalik u.a. 2021: 1367–1368). Muschalik u.a. (2021: 1368–1369) machen darauf aufmerksam, dass einerseits eine differenzierte Erhebung von Geschlecht einer großen Bedeutung beigemessen wird, diese jedoch hinsichtlich der erhobenen Daten in ihrer Verwendbarkeit für die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Gruppen nicht vollständig abgebildet werden könne. Innerhalb der Publikationen der *GeSiD*-Studie wird zwar darauf verwiesen, dass Auswertungen „zu weiteren sexuellen Orientierungen folgen“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2020a: 2), auf den Anspruch geschlechtlicher Diversitäten in der Forschung durch methodische Herausforderungen jedoch verzichtet werde (Muschalik u.a. 2021: 1368). Systematische Ausschlüsse in Gesundheitsstudien, so auch Kolip (2022: 54), können nicht durch den geringen Bevölkerungsanteil von Identitäten außerhalb der binären Geschlechterordnung und hetero-, homo oder bisexuellen Orientierung gerechtfertigt werden. Das Bewusstsein für Geschlechterdiversitäten habe seinen Eingang in die Forschungspraxis gefunden, so Muschalik u.a. (2021: 1369–1370), jedoch sind für eine inklusive Geschlechterrepräsentationen und der Minderung von Ungleichheiten die bestehenden Herausforderungen in einem Diskurs aufzunehmen und anzuregen. Diese kritische Analyse der vorliegenden Studie erweitert die Bedeutung von Geschlecht, Sexualität und sexuelle Gesundheit auf eine wissenschaftliche

Ebene, wodurch sich sexuelle Bildung als Gegenstand nachstehender Betrachtungen etabliert.

4.2.2 Sexuelle Bildung im wissenschaftlichen Diskurs

Die Verwobenheit von Geschlecht und Sexualität in der Forschung ist als Anbindung an die wissenschaftliche Fundierung sexueller Bildung als pädagogische Praxis zu sehen, wie mit Geschlecht umgegangen wird und welche Begründungen für sexuelle Bildungsangebote sich daraus ableiten lassen. Es ist anzumerken, dass vor allem im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sexuelle Bildung vermehrt im Diskurs zu beobachten ist, sowie Konzepte für professionelle Handlungsspielräume in schulischen und außerschulischen Kontexten implementiert werden (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019b; Siemoneit Verlinden und Kleinau 2022; Thuswald 2021; Vanagas 2021). Publikations- und Projektaktivitäten, die die Forschung und Theoriebildung sexualitätsbezogener Themen außerhalb der Kita und Schule vorantreiben, sind ebenso deutlich gestiegen. Zusammenhänge von Geschlecht und Sexualität in Verlinkung zu Diskriminierung, sexualisierter Gewalt und Heterogenität im Bildungsbereich werden verstärkt thematisiert (Deutsches Jugendinstitut 2022; Henningsen und Sielert 2022; Siemoneit, Verlinden und Kleinau 2022; . Dadurch bildet sich eine vermehrt intersektionale Betrachtungsweise als diversitätssensibler und heteronormativ-reflexiver Konsens ab. Sexuelle Bildung kann Strategien eröffnen, marginalisiertes und neues Wissen bezüglich Sexualität und Körper vermehrt in den Fokus rücken (Busche, Hartmann und Bayramoğlu 2022: 99).

4.3 Handlungsfelder und Angebote sexueller Bildung

Die Betrachtung der Kontexte, in denen sexuelle Bildungsangebote stattfinden, führt zu der Unterscheidung zwischen informeller, nonformaler und formaler sexueller Bildung (Böhm u.a. 2022: 11). Informelle Angebote zur Unterstützung sexueller Selbstbestimmung geschehen ohne pädagogisch Tätige in Form der Selbstbildung. Bildungsinstanzen können die Herkunftsfamilie, das soziale Umfeld, oder persönliche Erfahrungen über Medien darstellen. Diese vielfältigen Einflüsse reflektieren zudem sexuelle und geschlechtliche Kulturmuster, die sich in Qualität und Quantität auf die sexuelle Selbstbildung unterscheiden. Wachsendes Interesse für Lernumgebungen, die bewusst und alltagsnah gestaltet sind, machen Bedarfe der nonformalen Bildung deutlich. Diese können beispielsweise sexualitätsbezogene Beratungen sein, oder professionelle Medienangebote und Beiträge aus der Unterhaltungsindustrie, die sich

durch eine „intentionale Thematisierung von Sexualität, Beziehungen, geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung“ (Böhm u.a. 2022: 11), kennzeichnen. Im Bereich institutionalisierter, formaler sexueller Bildung wurde inzwischen neben der sexualpädagogischen Thematisierung für Kinder und Jugendliche sexuelle Themen im Erwachsenenalter aufgenommen, wenn auch bisher mit niedrigerem Gewicht. Böhm u.a. (2022: 11–12) gehen davon aus, dass vor allem gesellschaftliche Initiativen und Bewegungen einen wirksameren Einfluss auf sexuelle Bildung nehmen, mehr als dies von institutionalisierten formalen Bildungsanlässen erwartet werde.

Im Folgenden seien nun Handlungsfelder und konkrete Angebote sexueller Bildung umrissen, die das momentane Spektrum der Bildungsmöglichkeiten ablichten sollen. Die Skizzierung erkundet dabei vor allem Angebote marginalisierter Körper und Sexualitäten, um diese in den Fokus zu rücken und dabei Möglichkeiten *queerer* Perspektiven einzubringen, die im weiteren Verlauf neue Möglichkeiten sexueller Bildung eröffnen sollen. Die ausgewählten Einblicke speisen sich zudem aus den Erkenntnissen der Verwobenheit von Geschlecht und Sexualität, welche Auswirkungen und Bedeutungen dies auf die sexuelle Gesundheit der Adressat:innen hat, sowie den sich daraus ergebenden Handlungsbedarfen. Die Beschreibung der Handlungsfelder ist nicht als vollständige Angebotslandschaft der Bundesrepublik Deutschland zu verstehen, sondern greift exemplarisch gelingende wie weiter auszubauende Sphären sexueller Bildung auf.

Neben Unterscheidungen zwischen formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten lässt sich sexuelle Bildungsarbeit ebenso geschlechterdifferenzierend gestalten, die spezifische Themen und Zielsetzungen der adressierten Personengruppe aufgreift und bearbeitet (Kammholz 2022: 214). Ein Handlungsfeld sexueller Bildung außerhalb der heteronormativ geprägten Sexualität ergibt sich bei der Arbeit mit *queeren* Identitäten. Aufgrund dominanter Differenzierungen zwischen weiblicher und männlicher Sexualität, Rollenzuweisungen und Normierungen des Geschlechts ist die explizite Thematisierung *queerer* Personen notwendig, da sie sich neben dem Aufbruch zweigeschlechtlicher Normierungen ebenfalls von der hetero- und homosexuellen Sphäre lösen. Uneindeutigkeiten und fluide Grenzen des sexuellen Begehrens (Diamond 2016: 252–253) und der sexuellen Identität sind daher durch den Anspruch sexueller Bildung als selbstbestimmtes, adressat:innenorientiertes Lernen von ebendieser Sphäre hin zu heteronormativ-überschreitenden Identitäten zu öffnen (Kanz 2022: 230). Aufgrund der suggerierten Stabilität der Sexualität finden durch normabweichende Verhaltensweisen *queerer* Personen weiterhin Ausschlüsse statt (Kanz 2022: 234). Explizit *queere* Bildungsarbeit hat sich aus diesem Grund

antidiskriminierend zu gestalten und zu positionieren. Bildungsorte tragen die Verantwortung, wie und inwieweit Geschlechterordnungen wirken und können Diskriminierungspraktiken und heteronormative Ordnungen verändern (Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017: 18). Kanz (2022: 228–233) macht in ihren Ausführungen über *queere* Frauen* deutlich, dass die Normalitätsvorstellungen weiblicher Sexualität bei gleichzeitigen Diskriminierungserfahrungen durch nicht heterosexuelle Beziehungen zweier Cis*Menschen *queere* Identitäten aus dem Geschlechtersystem in dessen heteronormativer Struktur einerseits, sowie andererseits aus der „natürlichen“ Folge des heterosexuellen Begehrens fallen. So fokussiert sich *queere* Bildungsarbeit nicht nur auf die Hervorbringung heteronormativer Strukturen, sondern erkundet, wie diese zurückgewiesen werden können (Hartmann, Messerschmidt und Thon 2017: 21). Dieser theoretische Ansatz wird beispielsweise vom Bundesverband „Queere Bildung e.V.“ (Queere Bildung e.V. 2022a) verfolgt, die sich Vernetzungs-, Unterstützungs-, und Entwicklungsarbeit im Bereich *queerer* Akzeptanzförderung zur Aufgabe macht. Ziele zur sexuellen und geschlechtlichen Selbstbestimmung, Prävention von Diskriminierungserfahrungen, sowie der Schaffung angstfreier, vielfaltsoffener Räume sind in den Interventionen des Verbands verankert. Diese werden durch „[a]uthentische Begegnungen mit LSBTQIA+ Aufklärer_innen“ (Queere Bildung e.V. 2022b) Wissensvermittlung und Sensibilisierung für eine gleichberechtigte und -wertige Darstellung und Aufnahme *queerer* Lebensweisen erreicht (ebd.).

Das Ziel einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe und selbstbestimmter Sexualität führt zu dem Handlungsfeld von trans*- und inter*Personen. Obig ausformulierte Herausforderungen der sexuellen Gesundheit von trans*- und inter*-Personen, sowie Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen machen für sexuelle Bildungsangebote einen erhöhten Handlungsbedarf hinsichtlich der Aufklärung und Wissensvermittlung deutlich. Die bisher beschränkte Datenlage, die sich mit den Bedürfnissen trans*- und inter*geschlechtlicher Menschen befasst (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016b: 261; Frohn u.a. 2020: 15), setzt sich beispielsweise der „Bundesverband trans*“ (Bundesverband Trans* 2022) daher einerseits für eine verbesserte Gesundheitsversorgung, als auch andererseits für den Abbau psychosozialer Belastungen ein. Der aus Selbsthilfe entstandene Verband beinhaltet neben Peer-Beratungen auch Hilfestellungen bei der Informationssuche zu Angeboten oder Kontaktstellen, Fortbildungen für die Sensibilisierung von Ärzt:innen, Pädagog:innen oder Arbeitgeber:innen, sowie politisch aktivierende Arbeit mit Blick auf rechtliche Veränderungen zur Stärkung der Selbstbestimmung bei gleichzeitigem Abbau diskriminierender Strukturen und Gesetze wie das TSG. Forderungen für eine

verbesserte Rechts- und Lebenslage nehmen eine intersektionale Perspektive ein, die beispielsweise geflüchtete trans*Personen in deren Mehrfachdiskriminierung im Blick hat (Bundesverband Trans* 2022). Der Bundesverband bietet zudem spezifische Fortbildungen an, die die Trans*beratungskompetenz stärken soll. So können sensibilisierte Versorgungsangebote erweitert und Zugangsbarrieren abgeschafft werden, um der fortwährenden Limitierung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung entgegenzuwirken. Die „Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V.“ (dgti e.V. 2021) als Selbstvertretung von und für trans*- und inter*geschlechtliche Personen setzt sich für deren Akzeptanz in der Gesellschaft und allen weiteren Ebenen ein. Die „dgti e.V.“ bietet bundesweit Beratungsstellen für die Zielgruppe an, ebenso wie Beratungen für Angehörige, Ärzt:innen oder Unternehmen. Ein besonderes Merkmal stellt der „Ergänzungsausweis“ dar, der trans*Personen ermöglicht, selbstgewählte, personenbezogene Daten anzugeben, die mit der eigenen geschlechtlichen Identität übereinstimmen. Der Ausweis dient dem Diskriminierungsabbau und ist bei sämtlichen Ämtern anerkannt (dgti e.V. 2021). Die exemplarische Darstellung dieser Angebote soll verdeutlichen, dass die Selbstbestimmung, Akzeptanz und Förderung der gleichberechtigten Behandlung von trans* und inter*Personen von dem Verein und Verband individuell wie gesellschaftlich thematisiert werden und den Anspruch einer differenzierten Angebotsbreite auf mehreren Ebenen realisieren. Es müsste geprüft werden, inwieweit Adressat:innen angesprochen werden, die durch soziale Lebenslagen keinen Zugang zum Internet haben oder durch sprachliche Barrieren Zugangsschwernisse haben.

Ein weiteres Handlungsfeld ergibt sich im Bereich sexueller Bildungsarbeit mit Frauen, die vor allem durch gesellschaftlich geprägte und eingeschriebene Körpernormen beeinflusst werden. Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aneignungsprozesse beeinflussen das körperliche wie sexuelle Wohlbefinden als wesentlichen Teil der Identität. Über die Phase der Pubertät hinaus werden sexuelle Bildungsangebote mit körperorientierten Methoden durch kritische Auseinandersetzungen des eigenen Körpers bis ins Erwachsenenalter begründet (Sparmann 2015: 17–18). Im Spannungsfeld zwischen der selbstbestimmten Ausgestaltung der eigenen (sexuellen) Identität und den gesellschaftlichen Vorstellungen bietet eine körperorientierte sexuelle Bildungsarbeit für Frauen die Möglichkeit, den eigenen Körper und das biologische Geschlecht „als Ankerpunkt für eine kritische Reflexion gesellschaftlich konstruierter Anteile im eigenen Gewordensein“ (Sparmann und Hofstätter 2022: 246) wahrzunehmen und Ressourcen freizusetzen, die eine ganzheitliche Erweiterung sexueller Fähigkeiten als Folge haben. Körperorientierte Methoden stellen ein Lernen mit

allen Sinnen dar und bedürfen einer sicheren, Grenzen akzeptierenden, Haltung. Das Gesamtkörperbild von Frauen ist auf viele biografische Momente zurückzuführen, die in die sexuelle Entwicklung, Körperwahrnehmung und ihre sexuelle Identität und den Lebensstil einfließen (ebd.). Für die selbstbestimmte Aneignung des Körpers ist die Komplexität der individuellen Sozialisation in der sexuellen Bildungsarbeit zu berücksichtigen, sowie obig konstatierte reproduktive Entscheidungserwartungen. Darüber hinaus integriert die Körperorientierung „die Verwobenheit von Kognition, Emotion, Haltungsebene und Körper“ (Sparmann und Hofstätter 2022: 252) macht diese bewusst und stärkt körperbezogene Kompetenzen (Valtl 2013: 136). Sparmann stellt auf dieser Basis methodische Ansätze für eine ressourcenorientierte Bildung vor, die „die körperbezogenen sexuellen Kompetenzen anregen“ (2015: 30) sollen. Dadurch können Frauen körperbezogene Aneignungsprozesse für die individuelle Wissenserweiterung und den Erfahrungsausbau nutzen. Die reproduktive Selbstbestimmung als wesentlicher Teil sexueller Gesundheit verortet sich in sexuellen Bildungsangeboten für Frauen neben zielgruppenspezifischer Arbeit auch im fachpolitischen Bereich. Emanzipatorische Aufgaben im Feld der Schwangerschaftsabbrüche liegt hierbei in der Kritisierung eines Abbruchs als grundsätzlich moralisch negativ und in dessen Kriminalisierung (Krolzik-Matthei 2022: 84). Sexuelle Bildung unter dem Aspekt der körperlichen Selbstbestimmung beinhaltet zudem die individuelle Entscheidung über das Austragen oder den Abbruch einer Schwangerschaft, als auch die Entscheidung zur Kinderlosigkeit.

Es ist zu beobachten, dass eine Bandbreite an Bildungs- und Beratungsangebote für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in nonformalen, medialen Formaten angesiedelt ist. Das Internet als wichtige Quelle und Medium für Informationen sexueller Themen wird vor allem von jungen Menschen (Kolip 2022: 26), ebenso wie von Eltern und Angehörigen genutzt (Schweizer u.a. 2016: 15). Im Internet angesiedelte Angebote können Online-Beratungen, Chats oder Informationsbereitstellung zu relevanten Themen der Zielgruppe sein. Darüber hinaus bieten mediale Präsenzen eine erste Anlaufstelle für Angebote, die in den jeweiligen Städten und Einrichtungen dieses Arbeitsfelds angeboten werden. Neben staatlichen Angeboten und Netzwerken wie beispielsweise das Regenbogenportal des BMFSFJ (2022), sind nichtstaatliche Internetseiten wie der „Verein für intergeschlechtliche Menschen e.V.“ (Intergeschlechtliche Menschen e.V. 2021), sowie der Bürgerrechtsverband „Lesben- und Schwulenverband“ (Lesben- und Schwulenverband 2022) zu nennen. Darüber hinaus gibt es Aktionspläne der Bundesländer, die sich für die Gleichstellung von LSBTQIA+ Menschen ausgesprochen haben, „[u]m Diskriminierungen in allen Lebensphasen

entgegenzuwirken und die tatsächliche Lebenswelt der Betroffenen abzubilden“ (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden Württemberg: 3), wie es im Aktionsplan Baden-Württembergs formuliert wurde.

Die Zusammenführung der Kennzeichen sexueller Bildung nach Valtl (2013: 128–139) und das Verständnis über Geschlechtergerechtigkeit zeigen Parallelen zu den dargestellten Angeboten, als dass sie für eine „qualifizierte Auseinandersetzungen mit sexuellen Fragen“ (Valtl 2013: 129), sowie langfristig Kompetenzen vermitteln, die den Subjekten zu einer selbstbestimmten Sexualität und Identität verhelfen. Selbstbestimmte Lernformen werden anhand der nonformalen Bildungssettings ermöglicht, die durch Freiwilligkeit gekennzeichnet sind und außerhalb institutionalisierter Bildungseinrichtungen stattfinden. So sind die Beratungsangebote vom Bundesverband trans* keine Pflicht und körperorientierte Workshops finden mit interessierten Teilnehmer:innen statt. Sexuelle Bildung zielt darauf ab, den speziellen Anforderungen einer Zielgruppe mit Ressourcen zu begegnen, die einen Einfluss auf gegenwärtige Ungleichheiten hat, sowie die Akzeptanz der verschiedenen Lebensweisen fördert (Pimminger 2014: 25). Das Bildungsangebot soll über präventive Maßnahmen und Methoden hinausgehen, da Sexualität in ihrem eigenen Wert gesehen wird (Valtl 2013: 131). Ein Verständnis von Sexualität zu kultivieren, dass dies der Fortpflanzung überschreitet, macht sich an Angeboten und Handlungsfeldern bemerkbar, die sich mit Körperaneignung und Selbstwertgefühl auseinandersetzen. Aus der Erörterung der verschiedenen Lebensrealitäten der jeweiligen Zielgruppen, sowie den daraus resultierenden Handlungsfeldern ist der Anspruch einer „weltoffenen“ sexuellen Bildung (Valtl 2013: 133) verdeutlicht worden. Die Realität zu zeigen „wie sie ist“ (Valtl 2013: 133) und keinen idealtypischen Zustand des pädagogisch Wünschenswerten auf die Angebote überzustülpen macht sexuelle Bildung erst brauchbar und konkretisiert die nötige Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit der Welt. Selbstbestimmung und Anerkennung als Postulat einer geschlechtergerechten gesellschaftlichen Entwicklung können unter den Kennzeichen sexueller Bildung subsumiert werden, sodass der Anspruch sexueller Bildung stets aus einem Standpunkt geschlechterreflektierter Entwicklung heraus geschieht. Den politischen Bildungsauftrag innerhalb der sexuellen Bildung wahrzunehmen, wurde an den politischen Forderungen der Verbände und Vereine deutlich, die sich für die geschlechtliche wie sexuelle Selbstbestimmung trans*- und inter*geschlechtlicher Personen einsetzen. Die Abschaffung des TSG und die verbesserte gesundheitsbezogene Versorgung sind hierbei nur exemplarisch für die Durchsetzung politischer Ziele zu sehen, die durch emanzipatorische Perspektiven in die Gesellschaft einfließen (Valtl 2013: 139). Insgesamt zeigt sich, dass die

Publikationen und bestehenden Angebote hinsichtlich der Anforderungen sexueller Bildung einen gemeinsamen Konsens aufzeigen, der die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in sexuelle Bildungsangebote aufnimmt und für die jeweilige Zielgruppe konkrete Fokussierungen setzt. Außerhalb der spezifischen Interessen der geschlechterdifferenzierten Gruppen sind auf inhaltlicher Ebene ebenso Gemeinsamkeiten zu konstatieren, die sich neben der Stärkung sexueller Selbstbestimmung ebenso mit den normativen Vorstellungen der Gesellschaft auseinandersetzen und diese in die Arbeit aufnehmen. Heteronormative Vorannahmen einer eindeutigen Sexualität und Geschlechtsidentität, die den Alltag und die Lebenswelt der Adressat:innen und Subjekte beeinflussen, spiegeln sich daher in den Angeboten und Handlungsfeldern wider, mit der sich die sexuelle Bildung beschäftigt. Die Mehrdimensionalität geschlechterdiverser Identitäten erfordert demnach neben individuellen Anregungen für die Zielgruppen zudem Angebote eines Austauschs über, und die Sichtbarkeit von normabweichenden Identitäten auf gesellschaftlicher Ebene. Das Bewusstsein über gegenwärtige Einbettungen von Sexualität und Geschlecht wird damit offen thematisiert und kann zu einer gerechten Gleichbehandlung der Geschlechter führen. Um dies zu ermöglichen, ist zu überprüfen, inwieweit sexuelle Bildungsangebote die Individuen erreichen, die durch intersektionale Ungleichheitsverhältnisse einen erschwerten Zugang zu den Lernangeboten haben, die durch ökonomische, sprachliche, religiöse oder herkunftsbedingte Qualifikationen beeinflusst werden.

Angesichts dieser Ergebnisse zeigt sich, dass Handlungsfelder und Angebote die Vielfalt der Geschlechter in Bildungsformate aufnehmen und individuell wie gesamtgesellschaftlich bearbeiten. Aus den in Kürze vorgestellten Theorien über Geschlecht, Geschlechtergerechtigkeit und deren Einflüsse auf die sexuelle Bildung wurde skizziert, wie Sexualität und Geschlecht miteinander zusammenhängen. Daraus lässt sich im nächsten Schritt erweitern und ableiten, wie die Professionalisierung sexueller Bildung im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit für eine geschlechtergerechte Entwicklung sorgen kann.

5. Professionalisierung zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und sexueller Bildung in der Sozialen Arbeit

5.1 Bedeutung der Sexualität in der Sozialen Arbeit

Um sich im folgenden Kapitel mit sozialarbeiterischer Professionalisierung im Themenfeld der sexuellen Bildung auseinandersetzen zu können, sei vorerst die Profession der Sozialen Arbeit betrachtet, sowie erläutert, welche Bedeutung Sexualität in sozialarbeiterischen Handlungsfeldern zukommt.

Wird die Definition Sozialer Arbeit betrachtet, so wird diese als „praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin“ beschrieben, die „gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen [fördert]. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 1). Sexualität als zentraler Bestandteil der Identität und Grundbedürfnis des Menschen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2016: 5) lässt faktisch darauf schließen, dass in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Sexualität eine Rolle spielt und demnach Fachkräfte gefordert sind, sich bezüglich ihrer Professionalität in diesem Themenfeld fachlich auszukennen (Voß 2017: 55). In der professionellen Begleitung und Beziehungsarbeit der unterschiedlichen Praxisfelder mit Menschen jedes Lebensalters bringen sich die Adressat:innen als körperliche und sexuelle Wesen ein. Daraus lässt sich die Profession der Sozialen Arbeit ableiten, die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit und Vielfältigkeit betrachtet und aus diesem Grund die körperlich-sexuelle Dimension nicht ausgeblendet werden kann (Schmauch 2016: 32). Sexuelle Rechte als Teil der Menschenrechte und damit der Sozialen Arbeit zu sehen, bedeutet in der Arbeit marginalisierter und benachteiligter Personengruppen dieses Menschenrecht „zu verinnerlichen, nach innen und außen zu vertreten und einzufordern“ (Tschabrun 2020: 203). Die Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung als sozialarbeiterische Aufgabe korreliert mit der sexuellen Sphäre und macht damit die Relevanz und Allgegenwärtigkeit von Sexualität in der Sozialen Arbeit deutlich.

5.2 Professionalisierung des Handlungsfeldes sexueller Bildung

Die in Punkt 4.3 vorgestellten allgemeinen Kontexte, konkrete Angebotsstrukturen und Handlungsfelder sexueller Bildung können nun die Basis für die Professionalisierung sexueller Bildung in einem sozialarbeiterischen Kontext dienen. Während sich viele der Angebote in nonformalen, medialen Bildungssettings wiederfinden, soll nun die Aufmerksamkeit auf sexuelle Themen aus Perspektive der Sozialen Arbeit gelenkt werden, die zu neuen Erkenntnissen, beziehungsweise zu einem veränderten Standpunkt des Sexualitätsverständnisses beitragen sollen. Dabei werden sexualitäts- und geschlechtsbezogene Themen als allgemeines Querschnittsthema verstanden, die auch abseits konkreter sexueller Bildungsangebote in den Lebenswelten und -varianten kontinuierlich stattfinden. Dass sexuelles Lernen ebenso in der Sphäre gesellschaftlicher Institutionen stattfindet, begründet die Beteiligung der Sozialen Arbeit in diesem Handlungsfeld (Sielert und Schmidt 2013: 18–19). Zunächst werden auf der Ebene sexueller Bildung als wissenschaftliche Profession geeignete Professionalisierungsmaßnahmen genannt, die daraufhin im nächsten Schritt auf konkrete sozialarbeiterische Kompetenzen abgeleitet werden können.

Die BZgA prägt für die wirksame Umsetzung sexueller Bildungsmaßnahmen den Begriff der „kontextbezogene[n] Mehrebenenkampagnen“ (Blümel, Lehmann und Hartung 2021), der drei unterschiedliche Ebenen vereint, um wirksame Interventionen gesundheitsfördernder Maßnahmen zu generieren. Diese unterteilen sich in Massenmedien wie das Fernsehen, Print- und digitale Medien, personalkommunikative Maßnahmen wie regionale Gesprächsangebote, sowie der Qualifizierung der Multiplikator:innen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2016: 15–16). Angesichts dieser Forderungen lassen sich die genannten Ebenen für wirksame sexuelle Bildungsangebote mit den Prinzipien der Sozialen Arbeit vereinen, um die oberste Prämisse des Empowerments und der selbstbestimmten Sexualität in ihren „positiven gestalterischen Möglichkeiten“ (Pampel 2019: 63) zu erreichen. Sexuelle Bildung als Gegenentwurf des aktuellen Umgangs mit Sexualität, den Normvorstellungen, Tabuisierungen und Barrieren soll der „vorherrschenden sexuellen Sprachlosigkeit und kulturell tief verankerten Schamhaftigkeit“ (Pampel 2019: 63) begegnen. Den Fragen von Valtl (2013: 127) nachzugehen, was sexuelle Bildung in der postmodernen Gesellschaft bieten soll, welche Form der Begleitung angemessen ist und wie dem fundamentalen Anspruch des Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung gerecht werden kann, lässt sich anhand folgender Punkte festhalten.

Für die Ebene der Massenmedien kann als Beispiel die Kampagne „LIEBESLEBEN“ (liebesleben 2022c) der BZgA genannt werden, die durch Plakatanzeigen, Social-Media Auftritte und Kooperationen mit Partner:innen für Werbeanzeigen an öffentlichen Orten zur Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten beiträgt (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: 2–4). Die zeitgemäße Kommunikation postmoderner Gesellschaften über Sexualität benötigt laut Schroll (2022: 211–212) einen gemeinsamen, gesellschaftlichen Konsens der Sexualität. Das Menschenrecht auf eine selbstbestimmte und diskriminierungsfreie Sexualität steht unter der Aufgabe, ein positives Gesellschaftsklima für sexuelle Bildung zu schaffen. Für personalkommunikative Maßnahmen in der zielgruppendifferenzierten Arbeit sind für sexuelle Bildungsangebote gewisse Erfordernisse zu benennen, über die zunächst ein Überblick gegeben werden soll.

Die ideologische Unterlegung der Angebote in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern sei an erster Stelle genannt, da diese einen unmittelbaren Einfluss auf die Adressat:innen und deren Lebensrealität hat, die von Erfolgen oder Misserfolgen geprägt sein kann. Selbstreflexivität ist aus diesem Grund für die Bildungseinrichtung ein zentrales Medium, um sich dessen Verwobenheit in heteronormative Strukturen bewusst zu werden. Auf dieser Basis lassen sich Konzepte und Strategien entwickeln, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wertschätzt, sowie Adressat:innen die Möglichkeit für die individuelle Identitätsbildung bietet (All Included! 2016: 60). Daher kommt nicht nur bei den Fachkräften sexueller Bildung die Vermittlung von Genderkompetenz zu tragen, wie sie in Punkt 5.3.3 aufgegriffen werden, sondern ist für die Inklusion und Teilhabe als soziale Anerkennungspraxis von Bedeutung (Spanu 2021: 45–46). Institutionelle Strukturen sind daher für eine gelungene Identitätsbildung und soziale Anerkennung nicht zu vernachlässigen, da „die soziale Wertschätzung eine treibende Kraft für Innovation und Qualität innerhalb personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe ist“ (Spanu 2021: 47).

Durch sexuelle Bildung als selbstbestimmtes Lernen sind nach Kammholz „nicht-formalisiertes Lernen und soziokulturelle Begegnungen“ (2022: 214) als zielsetzende Maßnahmen zu begreifen. Dadurch entstehen Bildungsprozesse, die sich „kommunikativ, situativ und fallbezogen“ (ebd.) ereignen und sich dadurch zu formalisierten Angeboten kontrastieren. Weiterhin soll sexuelle Bildung in nonformalen Kontexten nicht eingreifend agieren, sondern um die eigene Begrenztheit wissen, akzeptierend mit den eigenen Entscheidungen und Lebensweisen umgehen und für die Steigerung sexuellen Wohlbefindens bei der Vervielfältigung von Schutzmöglichkeiten mitagieren. Im Zentrum sexueller Bildungsarbeit steht fortlaufend die

Adressat:innenbezogenheit in deren Lebenswelt, Angebote für jedes Lebensalter in der Konzeption einer selbstbestimmten und gleichzeitig politischen Arbeit zu gestalten (Kammholz 2022: 221–224).

Mit geschlechterdifferenzierten Zielgruppen kann sexuelle Bildungsarbeit die individuellen und kollektiven Erfahrungen und Lebenswelten der Adressat:innen in einem geschützten Raum hervorbringen. Diese stehen jedoch in einem Spannungsfeld zwischen ebendiesen Schutzräumen und der Reproduktion von Geschlechternormierungen durch stigmatisierende Merkmalszuweisungen. Sexuelle Bildungsarbeit muss sich daher vor dem Hintergrund ereignen, die Lebens- und Sozialisationsumstände der Individuen und ihrer Sexualität nicht unter einem Aspekt zu subsumieren, sondern sie in ihren Eigenlogiken und individuellen Bedeutungen aufzurufen (Kammholz 2022: 215–216). Es ist die Balance zu finden, ein Maß an adäquater Differenzierung und Allgemeinheit herzustellen, Zielgruppen nicht zu homogenisieren und spezielle Situationen und Erfahrungen der Einzelnen zu berücksichtigen (Blümel, Lehmann und Hartung 2021).

Dabei wird angemerkt, dass zwar Versuche der Gleichwertigkeit heterosexuell abweichender Lebensformen betont wird, Differenzen und Unterschiede im Sexualverhalten der Zielgruppen abweichend der Mehrheitsgesellschaft jedoch eine fokussierte Betrachtung ebenjener Gruppe begründen (Kammholz 2022: 215). Im Zuge gendersensibler Ausgestaltungen ist hinzuzufügen, dass nicht die Gleichartigkeit, sondern das gleiche Recht auf Ressourcen und Wertschätzung der individuellen Lebensweisen gesellschaftliche Entwicklungen mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit voranbringt. Die individuellen Lebenswelten als „nichts Besonderes“ und gleichzeitig „besonders ernst zu nehmen“ (Kammholz 2022: 223) machen zielgruppendifferenzierte Arbeit als relevanten Teil sexueller Bildung aus. Auch Baar, Hartmann und Kampshoff (2019a: 40) beschreiben die Paradoxie, dass Kategorien erst aufgerufen werden müssen, um sie für ihre Überwindung dekonstruierend in die Arbeit aufzunehmen.

Durch sexuelle und geschlechtliche Normierungen, die die individuellen Lebensweisen auf Ebene des geschlechtlichen Körpers, Ausdrucks und der geschlechtlichen Identität einschränken, muss sexuelle Bildung imstande sein, Differenzkategorien zu berücksichtigen und nicht erst als relevant zu setzen, wenn sich Lebensweisen abseits der heteronormativen Norm als Gegenstand professionellen Zugzwangs herauskristallisieren (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 72–74). Kruber weist beispielsweise im Kontext der Transgeschlechtlichkeit und Sexualität darauf hin, dass

bei trans* Personen eine „vermeintliche (geschlechtliche) Identitätsproblematik [...] oft den Blick auf ihre Sexualität“ (2016: 41) überlagert. Es ist daher notwendig, die sexuellen Bedürfnisse wahrzunehmen, zu fokussieren und in der Sexualberatung zu berücksichtigen.

Die Einnahme einer intersektionalen Perspektive ermöglicht, Dominanzverhältnisse im Kontext von Geschlecht und weiteren sozialen Kategorien in die professionelle Praxis aufzunehmen und ungleichheitsgenerierende wie aufrechterhaltende Machtverhältnisse und -praktiken zu unterbrechen und verändern (Busche, Hartmann und Bayramoğlu 2022: 87–88). Konzeptionierungen in Anlehnung an eine kritisch-reflexive sexuelle Bildung und Perspektiveinnahme sehen daher die Kategorie Geschlecht nicht nur unter positiver Konnotation, sondern ebenso „als potenzielle Ungleichheitsdimension“ mit „der übergeordnete[n] Frage nach Gerechtigkeit“ (Kubandt 2019: 122). All diese Punkte stellen mögliche Professionalisierungswege für die sexuelle Bildung dar. Durch die Vielzahl der Bildungsmöglichkeiten wurden hier Implikationen für eine professionalisierte sexuelle Bildungspraxis aufgezeigt, die an die jeweiligen Arbeitsfelder und Kontexte angepasst und erweitert werden müssen. Daher ist neben der Ebene des Arbeitsfeldes sexuelle Bildung nun der Blick auf die Professionalisierung der Fachkraft in sozialarbeiterischen Handlungsfeldern zu legen und wie die Qualifizierung einer gendersensiblen beruflichen Praxis ermöglicht werden kann.

5.3 Professionalisierung in der Sozialen Arbeit

Um den bereits aufgegriffenen Begriff der gendersensiblen Praxis auf die sozialarbeiterische Professionalisierung anwenden zu können, sei im Voraus das Verständnis von Professionalität in Kürze erläutert. In Zuge dieser Ausarbeitung wird der Begriff als etwas verstanden, dass an Kompetenzen und reflexiven Haltungen gebunden und somit im Beruf anzuwenden, aufrechtzuerhalten und durch berufliche Erfahrungen weiterzuentwickeln ist. Eine berufliche Ethik ist demnach das Ergebnis und Ziel wissenschaftlich, professioneller Ausbildungsprozesse. Die Autor:innen deklarieren Professionalität als „plan-, mittel- und erlernbar“ (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 32). Gendersensibilität und gendersensible Praxis als Fokus sozialarbeiterischer Professionalisierung wird zu einem späteren Zeitpunkt eingebracht und auf bisherigen Erkenntnissen beschrieben.

Durch die Aufgabe der Sozialen Arbeit, Menschen zu ihrer Autonomie und Selbstbestimmung zu verhelfen, ergibt sich bereits durch das sozialarbeiterische

Selbstverständnis der Hilfe zur Selbsthilfe der Auftrag, Individuen in ihrer lebenslangen, sexuellen Identitätsentwicklung professionell und kompetent zu unterstützen. Außerdem sollen Fachkräfte ihre von der Institution gegebenen Macht für die Realisierung menschenrechtlicher Forderungen einsetzen (Spiegel 2021: 65). Auch hier sei der Aspekt der Ganzheitlichkeit und Vielfältigkeit des Menschen in dessen körperlich-sexuelle Dimension erwähnt, die für die Ausübung sexueller Selbstbestimmung als Menschenrecht ein Prinzip der Sozialen Arbeit darstellt (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 2). Auch auf die von Voß (2017: 55) hingewiesene Allgegenwärtigkeit von Sexualität in allen sozialarbeiterischen Handlungsfeldern, sowie die gesellschaftliche Pluralisierungen sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen macht eine Identifikation sexualitätsbezogener professioneller Bildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit notwendig. Für die Praxisfelder und Kontexte der Sozialen Arbeit ist das Thema der Sexualität in den Alltag der Klient:innen und in deren Lebenswelten als selbstverständlicher Teil ihrer subjektiven Ganzheit anzunehmen, auch wenn sexuelle Themen weiterhin mit Scham und Tabuisierung besetzt sein können. Diese Mehrdeutig- und Widersprüchlichkeit von Sexualität zu ertragen ist Aufgabe sozialer Einrichtungen und der Fachkräfte (Schmauch 2016: 36–37). Das Thema der Sexualität zu enttabuisieren und die für die Individuen unterschiedliche Bedeutung für dieses Themenfeld zu berücksichtigen, erfordert gewisse Kompetenzen sozialarbeiterischer Fachkräfte und gewisse Rahmenbedingungen in Einrichtungen, in denen Bildungsangebote stattfinden können, wie sie im Folgenden illustriert werden.

Die geschlechterreflektierte Professionalisierung auf Ebene der sexuellen Bildung kann nun als Grundlage für die Ableitung praxisorientierter Kompetenzen herangezogen werden. Wie jedoch wissenschaftliche Erkenntnisse für den beruflichen Alltag anwendbar gemacht, als auch praktische Impulse für theoretische Transferierungen aufgegriffen werden können, wird als „schwieriges Unterfangen“ dargestellt (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 30). Auch Schroll stellt fest, „dass viel angehäuften Wissen noch nicht handlungskompetent“ (2022: 211) mache. Baar, Hartmann und Kampshoff (2019a: 40) legen ein Paradoxon offen, dass in dem bloßen Ansprechen geschlechtlicher Vielfalt die fehlende machtkritische Position vorherrschende Hierarchisierungen lediglich reproduziert werden, statt diese in dekonstruktiver Praxis zu reflektieren. Debus betont in diesem Kontext das Spannungsfeld der „positiven Beschäftigung mit Vielfalt und der kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung“ (Debus 2021: 204), die beide notwendig und kaum voneinander zu trennen sind. Die multiplen Anforderungen an die Fachkräfte für die Professionalisierung geschlechterreflektierter sexueller Bildung werden hier deutlich. Die zu erarbeitende

Professionalität ist laut Baar, Harmann und Kampshoff (2019) die Voraussetzung für „wirksames pädagogisches Handeln“ (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 32), wobei in diesem Kontext Pädagogik als Begriff nicht ausschließlich an schulische Kontexte gebunden ist, sondern für die Bildungsarbeit in jeder Lebensphase gebraucht wird.

5.3.1 Schlüsselkompetenzen

Unter der Voraussetzung qualifizierter Tätigkeiten werden gewisse Schlüsselkompetenzen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern geltend gemacht, die, so arbeitet Spiegel heraus (2021: 77), im Kern mit den begrifflichen Verständnissen der Kompetenzen, des methodischen Handelns und professionellen Handlungskompetenz übereinstimmen.

Durch das besondere Merkmal sexueller Bildung als selbstbestimmtes Lernen und der aktiven Aneignung der Welt durch die handelnden Subjekte (Valtl 2013: 128) ist der Erfolg des Bildungsgeschehens stets individuell zu betrachten und kann nicht durch bindende, offizielle Qualitätsstandards gemessen und festgeschrieben werden (Herrath 2022: 104). Demnach kommen laut Valtl (2013: 129) gewissen Schlüsselqualifikationen als Basiskompetenzen eine große Bedeutung zu. Kompetenzen zur Problemlösung, Informationsbeschaffung, soziale Kompetenzen der Kommunikation und Kooperation sind „unerlässlich“ für das selbstbestimmte Lernen (ebd.). Multiplikator:innen sexueller Bildung müssen die Freiheit der Lernenden respektieren und mittels ihrer zugetragenen Rolle die Subjekte „fit machen für eine qualifizierte Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen“ (Valtl 2013: 129). Valtl betont vor allem das Erfahrungslernen im Kontext der Lebens- und Lernerfahrung, in dem letztere durch offene Gespräche, gemeinsamer Informationsverarbeitung und der Reflektion gemachter sexueller Erfahrungen die Grundlage einer interaktiven sexualpädagogischen Methode darstellt. Nach Herrath (2022: 105) ist für eine sexualpädagogische Professionalität die ständige Selbstbildung ein zentraler Bestandteil für die Herausbildung praxistauglicher Unterstützungsmöglichkeiten. Reflexion und Verantwortlichkeit als Prämissen pädagogischen Handelns setzen voraus, dass die Fachkräfte sexueller Bildung sich vorrangig mit der „ihrer eigenen sexuellen Identität und deren biografischen Prägung [...] auseinandergesetzt haben“ (Herrath 2022: 110), sowie dies in einer Regelmäßigkeit tätigkeitsbegleitend fortführen. Grund für die Fähigkeit der Selbstkompetenz ist die Auseinandersetzung und Wahrnehmung der eigenen individuellen Wünsche, Ängste und sexualitätsbezogenen Themen. Auch die Akzeptanz „verwirrend wahrgenommene[r] und ungeliebte[r] Anteile des (sexuell) Eigenen“

(Herrath 2022: 111) kann über die eigene Person hinaus zur Akzeptanz des Andersseins von Menschen im Bildungsalltag verhelfen, das für Gelassenheit der Bildungsprozessverantwortlichen in der Bearbeitung kontroverser Themen sorgt. Selbstkompetenz bedeutet ferner, die eigene sexuelle Identität nicht gänzlich erfassen zu können, sondern zu akzeptieren, dass ebendies nicht möglich ist und auch keine sexualpädagogisch perfekte Fachkraft oder Situation hergestellt werden kann (ebd.).

Für die Haltungskompetenz ebenso maßgeblich ist die konstruktive Interaktion zwischen pädagogischem Handeln und der Wissenschaft, Auseinandersetzungen über Sexualität und Macht zu führen. Dadurch werden Situationen des beruflichen Alltags bis hin zu Vorfällen sexualisierter Gewalt berücksichtigt, die die Kopplung von Sexualität und Macht in beruflichen Situationen verdeutlicht (Anders u.a. 2020: 30–31). Professionalität bedeutet hier, neben einer auf Vertrauen basierenden Nähe zu den Klient:innen auf der anderen Seite die Distanz durch den institutionellen Auftrag und die berufliche Rolle zu wahren, die die Fachkraft durch wissenschaftlich fundierte Methoden und Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines gesetzlichen Rahmens ausführt (Schmauch 2016: 33).

Weiterhin wird als notwendige Kompetenz für Sexualpädagog:innen und Multiplikator:innen sexueller Bildung von der „Handlungskompetenz“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003: 17), beziehungsweise „Sozialkompetenz“ (Herrath 2022: 112) gesprochen. Diese stellt die Fähigkeit dar, die fundierten Wissensgrundlagen im jeweiligen Handlungsfeld kontextspezifisch und angemessen anzuwenden. So können die für die Adressat:innen konzipierten Materialien, in Verbindung mit der Selbstkompetenz des Respekts für andere Individuen ein vertrauensvolles, intimitätschützendes Klima hergestellt werden. Dies schließt ebenso die Verwendung einer der Situation angemessenen, sexuellen Sprache mit ein, die mit den angesprochenen Zielgruppen übereinstimmt (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003: 17; Herrath 2022: 113-115). Die Relevanz der Sprache wird zu einem späteren Zeitpunkt in Ausführungen der Professionalisierung der Fachkraft noch einmal detailliert betrachtet.

Für die Kompetenz fachwissenschaftlicher Kenntnisse, im Folgenden als Sachkompetenz bezeichnet, ist sexualpädagogisches Wissen in dessen Theorien und Ansätzen von Bedeutung, welches im Zusammenhang gesellschaftlicher und kultureller Konstruktionen betrachtet wird (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003: 17). Herrath (2022: 115-119) stellt die ausdrückliche Verwobenheit mit der Sozial- und Selbstkompetenz in den Mittelpunkt, da die alleinige Vermittlung

wissensbezogener Sexualkompetenzen die vielgestaltigen Einflüsse sexuellen Bildungsgeschehens nicht berücksichtigen würde. Kenntnisse über die sexuelle Orientierung und Identität als Sachkompetenz allein reicht nicht für „verantwortliches sexuelles Bildungshandeln“ (Herrath 2022: 116). Vielmehr sind die Zusammenhänge der gesellschaftlichen Konstruktionen von Geschlecht, den individuellen körperlichen und sexuellen Identitätsbildungen in ihren Flexibilisierungen und Besonderheiten unter einer gleichberechtigten Anerkennung der Geschlechter bedeutsam in den Blick zu nehmen. Auf dieser Basis lassen sich dann unter einer Balance zwischen dem Wissen um lustvolle Sexualität und der Kenntnis sexualitätsbezogener Risiken sexualkompetentes Handeln ableiten. Auch die Sachkompetenz stellt hierbei keinen einmalig aufgenommenen Wissensbestand dar, sondern ist in dem sich stetig entwickelnden Kontinuum zu aktualisieren. Die durch den Begriff „Sachkompetenz“ implizierte inhaltliche Fülle und Vielfältigkeit wird von Sielert und Valtl (2000: 59) auf ein „Mindestprogramm“ heruntergebrochen, das sich durch ein wissenschaftliches Verständnis von Sexualität, dem Wissen über die Lebenswelt der Adressat:innen sowie dem fachlichen Diskurs, als auch der eigenständigen Reflektion von Handlungssituationen kennzeichnet. Dieses Programm lässt sich durch Herrath (2022: 116–118) mit dem Wissen um spezifische Charakteristika der Lernorte sexueller Bildung, Kultur- und Milieuwissen als auch Bildungswissen erweitern.

5.3.2 Sprachkompetenz

In den von Thuswald (2022: 205–208) untersuchten, sexualpädagogischen Bildungsformaten weist die Autorin nach, dass das „Sprechenlernen“ (Thuswald 2022: 205) über sexuelle Themen ein übereinkommendes Ziel darstellt. Dies wird unter anderem durch Kommerzialisierungstendenzen bei gleichzeitig fortwährender Tabuisierung und Schambehaftung begründet, die abseits wissenschaftlicher oder „sexualisiert-vulgärer Alltagssprache“ (Thuswald 2022: 206) keinen gemeinsamen Diskurs kennt, trotz der Sexualität in ihrer Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit. Die Relevanz der Sprache als zentrales Medium in sexualpädagogischen Kontexten, wie sie in Thuswald anhand der Schule aufgezeigt wird, lassen sich auf jegliche Bildungsformate und Lernsettings übertragen, da sich Unsicherheiten bezogen auf eine angemessene sexuelle Sprache über die Sphäre des Kinder- und Jugendalters hinaus beobachten lassen. Auch soziale Fachkräfte können in Bezug auf körperliche und sexuelle Themen Unsicherheits- und Schamgefühle (Schmauch 2016: 36) erleben, was das Erleben eines gelungenen An- und Besprechens sexueller Themen im beruflichen Alltag erforderlich macht. Die Unsicherheit der Teilnehmenden kann hierbei durch eine damit verbundene Offenheit sexueller Themen positiv in den

Professionalisierungsprozess einfließen (Thuswald 2022: 432). Thuswald kommt zu der Schlussfolgerung, dass „[d]ie Aneignung einer angemessenen (Fach-)Sprache und geeigneter Sprechweisen [...] nicht nur ein Ziel sexueller Bildung von Kindern und Jugendlichen [ist], sondern [...] als ein wichtiges Anliegen sexualpädagogischer Professionalisierung bezeichnet werden“ (Thuswald 2022: 207) kann. Die Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität kann nur erfolgen, wenn die Bildungsverantwortlichen selbst zeigen, wie darüber gesprochen werden kann, wodurch eine Normalisierung über sexuelle Handlungen und körperliche Prozesse auf eine Weise erfolgt, die zwar konventionelle Grenzen ausdehnt, aber auf keine Weise die Lernenden oder die Handlungssituation sexualisiert (Sielert 2022a: 23–24).

Um geschlechtliche und sexuelle Identitäten abseits der heteronormativen Setzungen sichtbar zu machen, ist die Relevanz sprachlicher Sensibilität hervorzuheben. Die Annahme: „Sprache konstituiert Wirklichkeit“ (Bieker und Schindler 2021: 216; Elsen 2020: 70) als Ausgangspunkt didaktischen Tuns zu verinnerlichen, lässt die Reproduktion und Fortschreibung binärer Geschlechterrollen im aktuellen Sprachgebrauch erkennen, welche Räume für die individuelle Identitätsentwicklung eröffnet werden und welche Praktiken einschränkend wirken. Bewusstsein über die Wirkung der Sprache kann mit der Haltung einer anerkennenden geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt verknüpft werden, indem die eigene Sprache und die verwendeten Begriffe daraufhin „als logische Konsequenz“ (Katzer und Voß 2016: 174) geschlechtersensibel gewählt werden. Für die Praxis bedeutet dies, diverse Lebenswelten stets mit zu nennen, damit eine „nicht-diskriminierende Sprache“ (Katzer und Voß 2016: 178) zu verwenden, die durch geschlechtsneutrale Bezeichnungen oder durch gegenderte Sprache erreicht wird (Elsen 2020: 79). Nicht ausschließlich von heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Konstellationen zu sprechen macht sexuelle Bildner:innen darüber hinaus wahrscheinlicher zu einer Vertrauensperson für die Lernenden, da sie so die Botschaft der Akzeptanz vermittelt bekommen (Laumann 2018: 80). Für eine respektvolle Behandlung sind darüber hinaus Menschen mit den gewünschten Pronomen anzusprechen, welche stets einer Nachfrage über die konkreten Wünsche der Person voransteht. So können Pronomen wie „er, sie, [...], en, they, [...], Vorname statt Pronomen“ (Debus 2021: 210) dafür sorgen, Menschen als Angehörige des Geschlechts zu behandeln, mit welchem sie sich identifizieren.

5.3.3 Genderkompetenz des Wissens, Könnens und Wollens

Den verschiedenen Annäherungen einer geschlechterreflektierten Professionalisierung ist zu eigen, dass Genderkompetenzen auf den Elementen des Wissens,

Wollens und Könnens aufbauen (Budde und Venth 2010: 23–25). Darunter verstehen die Autor:innen zum Einen das Wollen als Motivation, bestehende Geschlechterhierarchien abzubauen und Engagement für die geschlechtliche Gleichstellung zu zeigen. Spezifisches Wissen über Gender befähigt die Fachkräfte, das Geschlecht als soziale Konstruktion und „Doing Gender“-Prozesse zu verstehen, sodass diese in institutionellen und alltäglichen Strukturen analysiert werden können. Letztlich ist die Kompetenz des Könnens unabdingbar für die Realisierung pädagogischer Handlungsoptionen. Methodiken und Didaktiken sind für den Abbau von Geschlechternormierungen und Verhaltenslimitationen der Geschlechter die Grundlage pädagogischer Tätigkeiten (ebd.). Aktuelle Diskurse geschlechterreflektierender Konzepte nehmen nicht nur Geschlechterverhältnisse und -unterschiede in den Blick, sondern stellen zudem das zweigeschlechtliche Paradigma in Frage (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 36). Die Verbindung von Gender- und Professionalisierungstheorien im Bereich der sexuellen Bildung ist für die Reflexion genderbezogener Spannungsverhältnisse von Bedeutung. Darunter fällt zum einen, die normativen Zusammenhänge des biologischen und sozialen Geschlechts „kritisch-dekonstruktiv zu reflektieren“ (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019a: 38), sowie darüber hinaus die Verwobenheit weiterer Strukturkategorien in ihren Zusammenhängen und den zugrunde liegenden Machtverhältnissen einzubeziehen. Innerhalb dieses intersektionalen Ansatzes ist für den Professionalisierungsprozess jedoch mehr nötig, als um die bestehenden Machtstrukturen zu wissen und Unterschiede der Geschlechter zu beschreiben, vielmehr geht es in einem weiteren Schritt um das Hinterfragen und Aufbrechen selbstverständlicher Zweigeschlechtlichkeit, eindeutiger sexueller und geschlechtlicher Identitäten, sowie deren biografische Kontinuität (Tuider 2013: 83). Unter diesem Aspekt ist das fünfte Kennzeichen Valtls (2013: 137), sexuelle Bildung als politischen Bildung, erweiternd in Professionalisierungstendenzen aufzunehmen. Dies bedeutet, die Diskussion über gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen führen zu können, um damit auf Ausgrenzung und Diskriminierung, sowie der Instrumentalisierung sexualitätsbezogener Themen aufmerksam zu machen. Dass dies in einer professionellen Art und Weise gelingen kann, machen Forderungen nach einer notwendigen Verankerung sexueller Bildung in sozialen Studiengängen deutlich, wie sie in einer Vielzahl aktueller Publikationen zu finden sind (Sager 2021: 44-45; Schmauch 2016: 43-33; Voß 2017: 55-57). Um Individuen jedes Lebensalters zu einer selbstbestimmten, gesunden sexuellen Identität und weiterhin zu einem diskriminierungsfreien Leben zu verhelfen, sind die benannten Kompetenzen für werdende Sozialarbeiter:innen bereits im Studium zu vermitteln. In Anbetracht des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine Implementierung in curriculare

Lehrformate verpflichtend für die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession gelten muss. Der ganzheitliche und politische Anspruch sexueller Bildung (Valtl 2013: 135–139) kann durch die Verankerung in die Hochschullehre realisiert werden, die der aktuellen Überforderung der Fachkräfte zu sexualitätsbezogenen Themen entgegenwirkt (Sager 2021: 44). Somit würden zukünftige Fachkräfte nicht nur Fachwissen erlernen, sondern dieses mit „persönlichkeitsbildende[n], biografisch-reflexive[n] Elemente[n] verwoben werden“ (Spanu 2021: 48). Folglich entsteht daraus eine handlungssicherere und gendersensiblere Praxis durch die Sensibilisierung der Fachkraft (ebd.).

5.3.4 Gendersensibilität

Neben der Einführung der Sach- Haltungs- und Selbstkompetenz sei Gendersensibilität als weitere Basiskompetenz eines:einer Sozialarbeiter:in postuliert, die der Entwicklung einer geschlechterreflektierten Professionalisierung dient. Da die Forderung einer gendersensiblen Bildung allein noch keine begriffliche Definitionsschärfe erreicht, sei zunächst darauf eingegangen, was Gendersensibilität in diesem Kontext bedeutet.

Für die Entwicklung einer geschlechterreflektierten Professionalisierung wurden bereits verschiedene Konzepte als „geschlechtersensibel“, „geschlechtsbewusst“, „Genderbewusst“ oder „Genderorientiert“ bezeichnet (Baar, Hartmann und Kampshoff 2019: 36; Kubandt 2019: 10). Auf die oftmals synonyme Verwendung dieser Begriffe und deren fehlenden Eindeutigkeit macht Barbara Rendtorff (2017: 17–18) aufmerksam, indem sie den Begriff „gendersensibel“ analysiert und zu dem Schluss kommt, dass durch die fehlende begriffliche Eindeutigkeit pädagogische Programme nicht umhin kämen, Begründungen für die Verwendung des Begriffs zu liefern und zu bestimmen, worin das jeweilige Programm bestehe. Auch sei nicht ausreichend, den Begriff durch benachbarte Begriffe ersetzen zu wollen, da auch Begriffe wie „geschlechtergerecht“ oder „Genderbewusst“ konträre Auslegungsmöglichkeiten darböten. Die Autorin macht deutlich, dass sich kontinuierlich mit dem Begriff Gender auseinandergesetzt werden muss, sowie der darunter liegenden strukturellen Wirkmächtigkeit. Daher ist im Zuge dieser Arbeit Gendersensibilität als „größtmöglicher Entwicklungsspielraum“ (Rendtorff 2017: 23) abseits normativer Leitbilder und stereotypen Geschlechterannahmen zu verstehen. Es gehe darum, mit „sachhaltige[m] und differenzierte[m] Wissen gegen die gesellschaftliche Unbewusstheit ‚anarbeiten‘ zu wollen“ (Rendtorff 2017: 22). Daraus lässt sich dann die Richtung sexueller Bildung

erkennen, die der Herausarbeitung Gendersensibler Kompetenzen unter diesem Verständnis dienen, wie sie im Folgenden dargestellt werden.

Gendersensibilität in pädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfeldern als zentrale Aufgabe für eine diskriminierungs- und ausschließungssensible Praxis begründet sich durch fortwährende Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen, die Individuen jedes Lebensalters erfahren, wenn sie nicht den (hetero-)normativen Vorstellungen der Zweigeschlechtlichkeit entsprechen (Kleiner 2020: 42). Daraus lässt sich ableiten, dass die Betroffenen ihre Identität zu ihrem Selbstschutz verheimlichen, dadurch ihr Recht auf freie Persönlichkeits- und Identitätsentfaltung nicht verwirklichen können und die reelle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Identitäten verborgen bleibt (Sager 2021: 42). Aus diesem Grund ist die Gendersensibilität als Querschnittsthema zu verstehen, dass neben der Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt ebenso die Komponente bestehender Diskriminierungserfahrungen und strukturellen wie sozialen Ausgrenzungsmechanismen im Blick hat. Die Relevanz von gendersensibler Bildung für die Praxis der Sozialen Arbeit ergibt sich dann folgendermaßen aus dem Selbstverständnis der sozialen Gerechtigkeit und der Achtung der Vielfalt (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 2). Adressat:innen soll ermöglicht werden, einerseits ihre Lebenssituationen zu verbessern, sowie andererseits unter dem Gesichtspunkt sexueller Bildung ihre Selbsttätigkeit durch Sichtbarkeit und Anerkennung zu erweitern, was in einem selbstbestimmten und von Autonomie gestärkten Leben resultiert (ebd.). Für Sozialarbeiter:innen ist zu beachten, dass durch eben diese Verheimlichung geschlechtlicher und sexueller Identitäten die reelle Vielfalt unterschätzt und damit in Lehrangeboten systematisch vernachlässigt wird. Der von Laumann herausgearbeitete Begriff der *queeren* „Un_Sichtbarkeit“ (Laumann 2018) resultiert aus heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Vorannahmen. Die Autorin weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass die fehlende Anwesenheit von LSBTQIA+ Individuen mit der Begründung von Pädagog:innen einhergeht, es handele sich dabei „um eine verschwindend geringe Minderheit“ (Laumann 2018: 74), oder sei darauf zurückzuführen, dass kein Coming-Out stattgefunden habe. Coming-Out in diesem Kontext wird als die „Kommunikation nach außen“ (liebesleben 2022b) verstanden, andere Menschen über die sexuelle Orientierung zu informieren (ebd.). Dabei sind institutionelle Einrichtungen teilweise durch die Reproduktion von Diskriminierungserfahrungen nicht als Orte zu verzeichnen, in denen sich Betroffene sicher fühlen, ihre (Geschlechts-)identität ausleben zu können, demzufolge Fachkräfte durch deren symbolische „Un_Sichtbarkeit“ von deren Nicht-Existenz ausgehen. Im Umkehrschluss bedeutet dies für eine geschlechtersensible Professionalität, von der

größtmöglichen geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auszugehen und anzuerkennen, jedoch dabei keine Coming-Out Zwänge herzustellen und die Lernangebote mit sensibilisierenden wie empowernden Elementen zu bestücken (Laumann 2018: 79–81). Um dies in pädagogischen Handlungssituationen vermitteln zu können, sieht Laumann den Schlüssel in der Haltung der Fachkräfte selbst, die von „der Akzeptanz und Anerkennung geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt“ (2018: 82) geprägt sein müsse. Normalitätsannahmen kritisch zu hinterfragen berücksichtigt Identitäten abseits von cis*Personen als selbstverständlicher Teil und nicht als additives „Sonderkapitel“ (Debus 2021: 213). Darüber hinaus sind „Othering“-Praxen aufzudecken, die als Prozess verstanden werden, Menschen in Kategorien des „Wir“ und der „Anderen“ einzuteilen. Der Begriff „Othering“ geht auf Gayatri Spivak (1985) zurück und bedeutet in diesem Kontext heterosexuell abweichende Identitäten als „die Anderen“ zu bezeichnen. Selbstreflexive Prozesse in der Auseinandersetzung mit dem persönlichen Vorwissen, Erfahrungen und Positionierungen dieses Themenfelds spielen nach Laumann auch für „die spezifischen Unsichtbarkeitsdynamiken“ (Laumann 2018: 80) eine wichtige Rolle. Hier ist außerdem der Gedanke von Hechler (2016: 171–172) aufzugreifen, dass Fachkräfte eigene Unsicherheiten in der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Themen auf Teilnehmende in der Bildungsarbeit projizieren. Da jedoch ein großes Interesse zum Beispiel für das Thema der Intergeschlechtlichkeit bestünde und daher die Herausforderung bestehe, einen produktiven Umgang mit dem eigenen (Un-)wissen der Fachkraft und damit die Fähigkeit der Selbstreflexion erfordere. Rendtorff (2017: 19) macht für die Selbstreflexionsprozesse darauf aufmerksam, dass diese nicht „durch Selbstbeschau“ (2017: 19), sondern durch äußere Impulse initiiert werden. Der fachliche Austausch in kollegialen Teams bietet daher die Möglichkeit, einen multiprofessionellen Blick auf gemeinsame wie unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen herausfordernder Situationen zu legen. Dieser Umgang fördert die Reflexionsfähigkeit und Handlungskompetenz der Fachkräfte (Anders u.a. 2020: 42) und macht neben den individuellen Professionalisierungsprozessen deutlich, dass dies ebenso als Teamaufgabe zu verstehen ist.

Aus der Vielfalt der dargestellten Kompetenzen für den Umgang sexueller und geschlechtlicher Identitäten kann der von Schmauch eingeführte Begriff der „Regenbogenkompetenz“ (Schmauch 2015: 176) als Parallelbegriff zur Genderkompetenz gesehen werden. Dieser meint die Zusammenfassung jener Handlungsweisen, die für den professionellen Umgang körperlicher und sexueller Themen im Kontext der Sozialen Arbeit notwendig sind (Schmauch 2016: 43). Die von Schmauch benannten

Kompetenzen teilen sich in die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz auf (Schmauch 2015: 176), die im Wesentlichen zu den obig genannten Elementen benötigter Kompetenzen und Methodiken zugeteilt werden können. Die hier dargestellten Kompetenzen für eine geschlechterreflektierte Professionalisierung machen deutlich, dass unterschiedliche Aspekte in den jeweiligen Publikationen aufgegriffen werden, die für das jeweilige Handlungsfeld als relevanten Gegenstand markiert werden. Teils unterschiedliche Bezeichnungen der Kompetenzen mit ihren jeweiligen Bestrebungen machen jedoch deutlich, dass die Inhalte und Themen sexuell bildnerischer Professionalisierungsstrukturen eine Basis bilden, aus denen Konkretisierungen abgeleitet werden können. Daher ist diese Darstellung als Zusammenschau vielfältiger Kompetenzen zu sehen, die für das jeweilige Arbeitsfeld weiter ausgebaut und miteinander verzahnt werden können. Aus den Kompetenzanforderungen wird deutlich, dass Fachkräfte zentrale Akteur:innen im Bildungsgeschehen sind. Darüber hinaus sind für die Einrichtungen Rahmenbedingungen zu schaffen, dass einerseits die Fachkraft ihrer Verantwortung nachgehen kann, und andererseits den Adressat:innen Schutz vor sexualisierter Gewalt gewährleistet werden kann. Präventionsmaßnahmen können nicht die alleinige Aufgabe der Fachkraft sein, sondern sind für eine professionelle sexuelle Bildung auch über präventiven Nutzen hinaus in den Einrichtungen zu verorten. Dies kann durch die Integration eines Schutzkonzeptes in den Einrichtungen realisiert werden und hebt die Ebene der Professionalitätsdimension der einzelnen Fachkraft auf ein höhergestelltes Zusammenwirken mit der Einrichtung. So wird neben der Gestaltung eines schützenden Rahmens ebenso ein Kompetenzraum zur Stärkung der Handlungs- und Sprechfähigkeit über Sexualität konstatiert, um Schutzmaßnahmen nicht ausschließlich restriktiv zu etablieren und Tabuisierungen hervorzurufen. Daher ist neben der Stärkung des Kompetenzprofils der Fachkraft ebenso eine konzeptionelle Integration von präventiven Maßnahmen in den Einrichtungen zur Prävention sexualisierter Gewalt zu etablieren (Kahle und Christmann 2022: 133–134). Der Kanon aus diesen Kompetenzen kann nun als Ausgangspunkt bildungspolitischer Forderungen und weiterer Entwicklungsaufgaben für die sexuelle Bildung und Soziale Arbeit herangezogen werden, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

5.4 Entwicklungsaufgaben für die sexuelle Bildung und Soziale Arbeit

Im Kontext einer gendersensiblen Professionalisierung ist das Aufführen fachlicher und geschlechterreflektierter Basiskompetenzen allein nicht ausreichend, um Gerechtigkeitsprinzipien auch zukünftig in fachpolitische wie gesellschaftliche Diskurse einbringen zu können. Da sich die Soziale Arbeit nicht als „fest gefügtes, krisensicheres und fachlich orientiertes Arbeitsfeld“ (Spiegel 2021: 112) bestimmt, hat sie daher Verschiebungen finanzieller, weltanschaulicher und politischer Prioritäten zu beachten. Ausgehend der erarbeiteten Grundlagen zur Verwobenheit von Geschlecht und Sexualität, als auch den entworfenen Kompetenzprofilen sexueller Bildung und der Sozialen Arbeit lassen sich nun Entwicklungsaufgaben und Bedarfe herausarbeiten, die für gendersensible Entwicklungen auf mehreren Ebenen notwendig sind.

Um den fachpolitischen Aufgaben sexueller Bildung auf emanzipatorische und gendersensible Weise gerecht zu werden, die im Kontext bestehender Diskriminierungen sexueller und reproduktiver Selbstbestimmung entstehen, hat die sexuelle Bildung die interdisziplinäre Zusammenarbeit auszubauen. Sexuelle Gesundheit und Selbstbestimmung lassen sich anhand verschiedener Strategien verfolgen, die in eine geschlechtergerechte Entwicklung einfließen. Aus den Untersuchungen sexueller Bildungsangebote ging hervor, dass das Voranschreiten sexueller Liberalisierung und Diversität (Weller 2022: 47) bei gleichzeitiger Fortführung der Tabuisierung und fehlender Sprache über sexuelle Themen stattfindet. Daher sind massenkommunikative und personalkommunikative Kampagnen weiterzuentwickeln, die gegen die Tabuisierung vorgehen (Bundesministerium für Gesundheit 2016: 13). Darunter fällt nicht nur die Ebene des Sprechens über Sexualität an sich, sondern die darunter fallenden Themen wie sexuell übertragbare Infektionen, sexualisierte Gewalt, sexuelle und geschlechtliche Identitäten sowie intime und erotische Inhalte (Schußmann und Landwehr 2022: 383). Stigmatisierungen und Diskriminierungen sind verstärkt unter Aspekten heteronormativ abweichender Lebensweisen wahrzunehmen und abzubauen. Die benannten Diskriminierungserfahrungen von trans*- und inter*Personen beeinträchtigen ihre Gesundheit und Teilhabe, was durch den gesellschaftlichen, wie (gesundheits-)politischen Einbezug dieser Gruppen realisiert werden kann. Dass eine diversere Forschung nach wie vor nicht im wissenschaftlichen Standard vertreten ist, geht aus verschiedenen Veröffentlichungen hervor, die sich mit der Situation unterrepräsentierter Gruppen befassen: (European Union Agency for Fundamental Rights 2020: 7; Frohn u.a. 2020: 15; Hechler 2016: 173). Wie bereits erwähnt, verzerrt die multiple Nichtbeachtung der verschiedenen Geschlechteridentitäten in gesundheitsbezogenen Studien „die Konzeption zielgruppenspezifischer und nachhaltiger

Präventions- und Versorgungsangebote“ (Muschalik u.a. 2021: 1364). Daraus ergeben sich Implikationen für eine diversere Forschungspraxis, die eine inklusive Geschlechtererfassung für die Sichtbarkeit diverser Identitäten in wissenschaftlichen Studien ermöglichen muss. Eine inklusivere Forschungsgestaltung kann zu einem offenen Diskurs anregen, der wiederum sektorübergreifende Veränderungen im Umgang mit Geschlecht vorantreibt. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse sind intersektionale Perspektiven weiter auszubauen, die bislang wenig beachtete Gruppen in den Fokus rücken. So liegt beispielsweise für *queere* Geflüchtete in Deutschland (Thielen 2020: 373) und homosexuell liebende und lebende ältere Menschen (Traunsteiner 2018: 14) eine noch geringe Studienlage vor. Auch eine „euro- und weißzentrische Bildung“ (Busche, Hartmann und Bayramoğlu 2022: 91) als machtvoller Mechanismus kritisch zu reflektieren und zu einer intersektionalen, wie dekolonialisierenden Bildung umzustrukturieren. Dadurch können stereotypisierende, kolonialisierende Narrative aufgedeckt und umgeschrieben werden, die bislang weiterhin in Institutionen sexueller Bildung durch eine Normierung einer *Weißer*, westlichen Gesellschaft fortgesetzt werden (Auma 2020: 1–2). Diskriminierungssensibel bezüglich der Hierarchisierung sozialer Gruppen zu sein, erfordert von den institutionellen Akteur:innen, homogenisierende Verallgemeinerungen zu unterbrechen, wie sie beispielsweise in der Studie des RKI über die gesundheitliche Lage von Frauen erkennbar ist, die lediglich Zuordnungen von Mädchen und Frauen „mit“ oder „ohne Migrationshintergrund“ beschreibt (2020: 192–194). Dies erschwert konzeptuelle Einbindungen in sexuelle Bildungsangebote durch die fehlende Sichtbarkeit von Menschen of Color als aktiv handelnde Expert:innen ihres eigenen Lebens, wie die Autorin Maisha-Maureen Auma feststellt (2020: 2). „Sexuelle Bildung als Anti-Diskriminierungsarbeit“ (Kanz 2022: 234) ist vor diesem Hintergrund weiterhin zu institutionalisieren. Die herausgearbeitete unterschiedliche Wirkmächtigkeit sozialer Kategorien im Kontext von Sexualität macht deutlich, dass sexualitätsbezogene Themen vor allem die Verwobenheit des Geschlechts und der Herkunft aufzeigen. Die Bereitschaft der Fachkräfte, sich mit den individuellen, kulturellen wie herkunftsbedingten Lebensumständen auseinanderzusetzen und diese zu respektieren, wird bereits unter anderem von Bültmann (2013: 316–317) gefordert, ebenso im Bericht des Robert Koch-Instituts (2020: 196). Die Notwendigkeit, Herkunft und Sexualität als Arbeitsfeld interkultureller sexueller Bildung aufzunehmen, verbleibt folglich nach wie vor als konstatierte Entwicklungsaufgabe im Bereich der Forderungen nach geeigneten Praxismaterialien, sowie der Qualifizierung der Informationsvermittler:innen (Bültmann 2013: 318)

Defizitorientierte Betrachtungen auf normabweichende Lebensidentitäten sind ebenso bei LSBTQIA+ Personen festzustellen (Oldemeier und Timmermanns 2020: 2444-346), die durch eine diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt der Hierarchisierung heterosexueller und zweigeschlechtlicher Verhältnisse entgegenwirken soll (Debus 2021: 212–216). Fehlende Aufklärung und Informationen über die unterschiedlichen Körperlichkeiten sind in „respektvoller und gleichstellungsorientierter Weise“ (Debus 2021: 213) aufzunehmen, um körperliche Vielfalt auch auf institutioneller Ebene sichtbar zu machen. Dadurch ist Geschlecht in sektorübergreifende Entwicklungen aufzunehmen und als Querschnittsthema zu verstehen, die der gesundheitsbezogenen Versorgung geschlechtlicher Minderheiten dienen (Bundesministerium für Gesundheit 2016: 12). Ferner ist die weiterhin als passiv und zurückhaltend konnotierte Sexualität von Frauen ein in der sexuellen Bildung zu bearbeitendes Thema (Kanz 2022: 241). Angebote sexueller Erwachsenenbildung, die sich vor allem auf körperorientierte Methoden stützen, hat weibliche Sexualität in ihren vielfältigen Ausdrucksformen und Facetten aufzunehmen, anzuerkennen und die hinzukommenden potentiellen Diskriminierungs- wie Gewalterfahrungen in diesem Kontext zu berücksichtigen (Kanz 2022: 242).

Geschlechtergerechtigkeit, so zeigt sich, entsteht einerseits durch Professionalisierungsprozesse der Fachkräfte in den Handlungsfeldern mit den dargelegten Schlüsselkompetenzen, sektorübergreifenden Strukturveränderungen, die Sexualität als Querschnittsthema verstehen, sowie den Einbezug der Gesellschaft, sexualitätsbezogenes Wissen zu vermitteln und Tabuisierungen wie Diskriminierungen aufzudecken und zu bearbeiten. Der Fortbestand sexualitätsbezogener Unsicherheit benötigt daher neben einer praxisorientierten Ausrichtung an Handlungssicherheit die kritische Reflexion der „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ (Thuswald 2022: 432). Die Relevanz der Forcierung geschlechterreflektierter und -gerechter Angebotsstrukturen sexueller Bildung begründet sich durch den Fortbestand gesellschaftlicher wie institutioneller Ausschließungsmechanismen, Diskriminierungserfahrungen, sowie der Gefährdung sexueller Gesundheit und Rechte der erwähnten Gruppen abseits des Heteronormativen. Durch die unterschiedlichen Thematisierungen von Sexualität, geschlechtlicher Vielfalt und sexualisierter Gewalt hebt Thuswald (2019: 178–179) hervor, dass für eine geschlechterreflektierte Entwicklung intersektionale Perspektiven eingenommen werden müssen. Die Autorin zeigt in ihren Analysen über sexualitätsbezogene Bildungsveranstaltungen auf, dass Referent:innen vor allem darauf setzen, „sexuelle Themen im pädagogischen Alltag überhaupt erst besprechbar

zu machen und die Teilnehmer_innen in ihrer Handlungssicherheit zu stärken" (Thuswald 2019: 178). Um Sexualität in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit behandeln zu können, arbeitet Voß (2017: 56) heraus, dass eine curriculare Verankerung in allen Studiengängen Sozialer Arbeit, sowie in Fort- und Weiterbildungen eine grundlegende wie reflektierende Angebotslandschaft schaffen kann. Auch Sager (2021: 44) fordert eine Verankerung in den pädagogischen Studiengängen, um den Ansprüchen sexueller Bildung gerecht werden zu können. Ferner weisen Kahle und Christmann (2022: 127–130) nach, dass kein eindeutiger Wissensbestand und keine flächendeckende Fort- und Weiterbildung über sexuelle Bildung und seinen präventionsgeleiteten Aufgaben im Hinblick auf sexualisierte Gewalt existiere. Fehlende Qualifizierungen in diesem Bereich gefährden die sexuelle Gesundheit und Selbstbestimmung der Adressat:innen und verschärfen Tabuisierungen. Daher sind mit Blick auf eine umfassende sexuelle Bildung neben einer gut geschulten Fachkraft ebenso die Institutionen in der Verantwortung, gewaltpräventive Methoden und Arbeitsweisen als konzeptuelle Integration in die pädagogischen Tätigkeiten aufzunehmen. Den Autor:innen zufolge ist demnach in den Fort- und Weiterbildungen sexueller Bildung sexualisierte Gewalt als fester Bestandteil mitzudenken und verstärkt in ebenjenen Ansätzen zu integrieren.

5.5 Gegenwärtige Herausforderungen und Grenzen sozialarbeiterischer Professionalisierung in Bezug auf das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit

Aus den Darstellungen der Professionalisierung sexueller Bildung ergeben sich Herausforderungen, die sich in Bezug auf eine geschlechterreflektierte und -gerechte Praxis ableiten lassen. Diese seien nachfolgend diskutiert. Bereits durch begriffliche Implikationen und der fehlenden Eindeutigkeit der Begriffe Geschlechtergerechtigkeit und Gendersensibilität stehen programmatische Maßnahmen vor der Herausforderung gender- und differenzreflexive Methoden zu entwickeln und diese innerhalb konzeptueller Ausführungen zu begründen (Kleiner und Klenk 2017: 98). „Queer Theory“ und Konzepte des „Doing“- und „Undoing Gender“ in die sozialarbeiterische Professionalisierung aufzunehmen, stellt die Profession vor die Frage, welche Perspektive in der Geschlechteranalyse nun eingenommen werden soll. „Doing Gender“ erzwingt die Analyse sozialer Strukturen, wie Geschlecht und Geschlechterdifferenzen „situatativ, interaktiv, lebensgeschichtlich und [...] qua Institutionalisierung“ (Gildemeister 2020: 200) hergestellt werden. Es entsteht ein Spannungsverhältnis, sich einerseits von sozialen Zwängen befreien zu wollen und dabei gleichzeitig die

„Unvermeidbarkeit sozialer Strukturierung“ (ebd.) aushalten zu müssen. Aus diesen Erkenntnissen können die Überlegungen von Kleiner und Klenk (2017: 113) herangezogen werden, die darauf hinweisen, dass die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Gender, sowie den damit entworfenen Kompetenzen, lediglich eine Voraussetzung für die Professionalisierung im beruflichen Handeln darstellen und keine Garantie seien, dass diese praktisch gelängen. Diskurse über die verschiedenen Ansätze stellen Fachkräfte vor die Problematik, wie mit Geschlecht in der pädagogischen wie sozialarbeiterischen Praxis umgegangen werden soll. Die Relevanz von Gender ist in der Berufspraxis wahrzunehmen und anzuerkennen, gleichzeitig jedoch so zu bearbeiten, dass weder zweigeschlechtliche Normen reproduziert, noch Gender ohne den Einbezug weiterer Differenzkategorien gesehen wird (Kleiner und Klenk 2017: 114). Adressat:innenorientierte Angebote herauszuarbeiten, die dabei weder an deren Lebenswelten, Interessen oder an den Bedarfen der Teilnehmenden vorbeigehen, steht in einem Konflikt mit deren „Un_Sichtbarkeit“, wenn Themen abseits heteronormativer Sexualität nicht aufgegriffen werden (Laumann 2018: 77–79). Zwischen der Reproduktion diskriminierender und ausschließender Praktiken und den von den Teilnehmenden eingebrachten Themen kann daher ein Spannungsverhältnis entstehen. Den Anspruch auf Wissensvermittlung mit der Verknüpfung der Lebenswelten der Teilnehmenden auszutarieren, bedeutet für die Fachkräfte, stereotypisierenden Themensetzungen mit der Schaffung von Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen entgegenzuwirken (ebd.).

Um eine differenzierte Zielgruppenansprache und -arbeit und damit auch wirksame Maßnahmen möglich zu machen (Blümel, Lehmann und Hartung 2021), ergibt sich für eine geschlechterreflektierte Arbeit die Herausforderung, tief verankerte gesellschaftliche Zugangsbarrieren im Rahmen sexueller Bildungsangebote auszugleichen. Bildungspolitische Leerstellen erschweren einen angemessenen Umgang mit Geschlechterdiversitäten in den Einrichtungen umzusetzen, da anhand der Entwicklungsaufgaben sexueller Bildung deutlich wurde, dass statistische Daten wenig differenziert sind und die dadurch fehlenden Stimmen bereits marginalisierter Gruppen unterrepräsentiert und unsichtbar bleiben. Generalisierenden Strategien im Gesundheitssystem und die Homogenisierung bestimmter Zielgruppen erschweren menschenrechtskonforme Zugänge und Umsetzungsstrategien, sexuelle Bildung für alle Menschen verfügbar zu machen und wirtschaftlich zugänglich zu sein (Tschabrun 2020: 199).

Bildungsangebote haben sich zudem vor dem Hintergrund zu ereignen, einerseits einen Schutzraum für die Adressat:innen zu bieten und andererseits

Differenzkategorien nicht zu reproduzieren, die aus heteronormativen Machtverhältnissen wirken (Klenk 2019: 58). Gesellschaftliche Strukturen wie alltägliche Situationen, die auf die vielfältigen Lebensidentitäten und -weisen wirken, zu verstehen und zu reflektieren, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und Differenzverhältnisse so in professionelles berufliches Handeln einzubringen, dass die Potentiale für gendersensible Perspektiven produktiv genutzt werden können, stellt sich als besondere Herausforderung für sexuelle Bildung und die darunter tätigen Fachkräfte dar. Die verschiedenen Lebensweisen durch geeignete Konzepte und bildnerische Maßnahmen anzuerkennen, bewegt sich in dem ständigen Feld des Akzeptierens und des „Othering“ (Klenk 2019: 58–60). Professionalisierungsbedarfe und Herausforderungen stellen sich daher ebenfalls im Kontext der Sprache und Sprachkultur über Sexualität und sexualitätsbezogene Themen heraus, die weiterhin durch Tabuisierungen und Scham (Schußmann und Landwehr 2022: 388–389), sowie der heteronormativen Sozialisation und Kommunikation geprägt sind (Kanz 2022: 239). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Entwicklungsaufgaben der Professionalisierung ebenso als Herausforderung zu verstehen sind, die sich in Bezug auf die Professionalisierung und gendersensible Praxis ergeben. Die Herausforderung für Fachkräfte, eine gendersensible, diskriminierungsarme Sprache im Rahmen der Angebote zu verwenden, sowie Teilnehmende zum „Sprechenlernen“ über sexuelle Themen zu verhelfen, begreift Thuswald (2022: 205–206) als Ziel der Professionalisierung. Bereits durch die unterschiedlichen Sexualitätsverständnisse und Sprechweisen über geschlechtliche Vielfalt lässt sich kein professioneller Standard ableiten (Thuswald 2019: 177), der in den Institutionen und Einrichtungen als Status quo verwendet werden kann. Dies wird auch daran deutlich, dass jedes Handlungsfeld und jede Zielgruppe eine differenzierte Ansprache und Zugänge zu Sprechweisen über sexualitätsbezogene Themen benötigt, um diese angemessen in die berufliche Praxis aufzunehmen. Eine präzise Sprache ohne ausschließende Normen bezüglich des Geschlechts oder Sexualität zu finden und dabei gleichzeitig eine machtkritische Position einzunehmen, stellt eine Herausforderung für die Fachkräfte und soziale Praxis dar (Thuswald 2021: 97). Durch die benannte dauerhafte mediale Präsenz und die darunterfallende Reproduzierung einer „normalen Erwachsenensexualität“ (Pampel 2019: 39) lässt sich dieses Ziel sexueller Bildung gleichzeitig als Herausforderung ableiten, medial vermittelte Normen, Bilder und Darstellungen aufzuarbeiten und diese in die berufliche Praxis einzubinden. Medienpädagogische Ansätze und Kompetenzen sind daher als Gegengewicht zur postmodernen Darstellung und gleichzeitigen Tabuisierung von Sexualität einzubringen (Pampel 2019: 75), wie sie bereits in aktuellen Fachdiskursen zu finden sind (Prasad 2021).

Schließlich muss sich die Fachkraft über die Grenzen ihres Angebots bewusst sein, da sie nicht die komplette und komplexe Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten aufnehmen kann, sondern stets nur einen Teil des Ganzen abbildet. In der konkreten Arbeit geht es dementsprechend nicht darum, passende Antworten für jede Frage und jedes Thema parat zu haben, sondern eine produktive Auseinandersetzung zu fördern (Wanzeck-Sielert 2022: 146). Unter gleichem Aspekt betont Hechler (2016: 172), dass es „vollkommen in Ordnung [sei], unsicher zu sein und Wissenslücken zu haben“. Diese Grenze kann auch unter dem Begriff der „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“ von Kleiner und Klenk (2017: 115) behandelt werden. Dieser betont „die Grenzen des eigenen Wissens, Wollens, und Könnens bzw. Handelns, sprich der eigenen Professionalität und der damit einhergehenden Idee der Souveränität“ zu beachten.

Wird der Fokus konkreter Bildungsangebote auf sexuelle Bildung als Disziplin gelegt, ist die Freiwilligkeit der Lernenden für die Durchsetzung einer selbstbestimmten Identitätssuche vor ebendiesem Hintergrund des fehlenden Zwangs zur Bildung zu bemessen. Ein sexuell selbstbestimmtes Leben zu führen heißt demnach auch, dass nicht jeder Mensch sein: ihr Recht auf sexuelle Bildung wahrnehmen möchte. Es sollte daher neben der Implementierung adressat:innengerechter Angebote ebenso „das Recht auf Nichtinformation“ (Schroll 2022: 212) vorhanden sein. Dies auszuhalten ist gleichermaßen eine Herausforderung sozialarbeiterischer Professionalisierung, wie es eine Grenze des Ziels der Geschlechtergerechtigkeit ist. Durch die unterschiedlichen Ansprüche des Umgangs mit Sexualität, Geschlecht und Gerechtigkeit entstehe eine „Gratwanderung mit verbundenen Augen“ (Meyer 2018: 289), die die Soziale Arbeit und sexuelle Bildung erfährt.

Aus dieser Erkenntnis ist Geschlechtergerechtigkeit als diskursive Praxis zu verstehen, die sich einerseits durch die Uneindeutigkeit des Begriffs an sich fortwährend zu begründen hat, wie genau Geschlecht und Gender in eine gendersensible Bildung aufgenommen werden. Die unterschiedlichen Vorstellungen von Geschlechtergerechtigkeit und gendersensibler Bildung stellen die Einrichtungen und Fachkräfte daher vor die Herausforderung, Forderungen gendersensibler Ansätze in die konkrete Praxis umzusetzen (Kubandt 2019: 11–12). Geschlechtergerechtigkeit könne, so Kubandt daher nicht „einfach so nebenbei“ (2019: 14), berücksichtigt werden, sondern erfordert neben selbstreflexiven Auseinandersetzungen der Fachkräfte ebenso auf Ebene der Politik eine gendersensible Perspektive, die nicht aus stereotypen Vorannahmen hervorgeht. Kubandt (2019: 15–16) kommt zu dem Schluss, dass das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit kritisch hinterfragt, jedoch nicht delegitimiert werden

solle. Die Komplexität der Ansprüche, die sich im beruflichen Alltag, wie auf allen weiteren Ebenen ergeben, sind daher schrittweise anzugehen und sich darüber bewusst zu sein, dass die Anerkennung und Vermeidung geschlechtlicher Unterschiede je nach Setting gleichermaßen sinnvoll sein können. Pauschalitäten und standardisierte Empfehlungen sind zu vermeiden, da geeignetes Vorgehen stets fallbezogen und situativ sein muss, als auch die jeweilige Fachkraft individuelle Vorgehensweisen mit den jeweiligen Adressat:innen berücksichtigen muss, um entsprechend professionell handeln zu können. Daher besteht die größte Herausforderung für die Fachkräfte, eine aufrichtige innere Haltung der Gendersensibilität zu erarbeiten, die sich als Schlüssel für die Akzeptanz und Anerkennung der Geschlechter in der pädagogischen Arbeit und darüber hinaus verstehen lassen (Laumann 2018: 82).

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie sexuelle Bildung durch die dahingehende Professionalisierung der Sozialen Arbeit einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit leisten kann.

Die zentrale Forschungsfrage, welchen Beitrag die Soziale Arbeit im Bereich der sexuellen Bildung für die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit leisten kann, wird unter Einbezug vierer Unterfragestellungen beantwortet, die sich aus der Hauptfragestellung ergeben.

Die Frage, was unter sexueller Bildung zu verstehen ist, geht dem Verständnis von Sexualität und Geschlecht voraus. Sexualität ist als Grundbedürfnis, zentraler Bestandteil der Identität des Menschen und soziale Praxis zu verstehen, die gleichzeitig mit sexuellen Rechten einhergeht (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2016: 5). Sexuelle Rechte als Teil der Menschenrechte bedeutet eine diskriminierungsfreie Grundlage zu schaffen, die geschlechtsunabhängig zur Verwirklichung einer selbstbestimmten Sexualität unabdingbar sind (World Health Organization 2017: 3). Im Hinblick auf die Ergebnisse des Einflusses von Geschlecht und Gender auf die Sexualität lässt sich schlussfolgern, dass neben vielfältigen Geschlechteridentitäten soziale wie kulturelle Normvorstellungen existieren, die einen erheblichen Einfluss auf die Identität und Sexualität eines Menschen nehmen. Aufgrund der Tatsache, dass heterosexuelle, zweigeschlechtliche Positionen gesellschaftlich wie strukturell privilegiert werden, hat dies einen gleichzeitigen Ausschluss und Diskriminierungserfahrungen für Personen zur Folge, die diesen Normen nicht entsprechen. Die Bagatellisierung und Nichtbeachtung diverser Geschlechteridentitäten unter gleichzeitiger Verfestigung der zweigeschlechtlichen Ordnung wurde unter anderem durch die wissenschaftliche Perspektive der Gender Studies betrachtet, die zusammenfassend die soziale Konstruktion und Praxis von Geschlecht und Gender beschreiben. Die ausgewählten Gendertheorien des „Doing“ und „Undoing Gender“, die „Queer Theories“ und Judith Butlers „heterosexuelle Matrix“ bieten darüber hinaus die Grundlage für spätere sozialarbeiterische Professionalisierungsmöglichkeiten. Valtl (2013: 128–139) kennzeichnet sexuelle Bildung anhand von fünf Eigenschaften, die sich durch die Selbstbestimmung und Lerner:innenzentrierung, der sexuellen Bildung in ihrem eigenen Wert, die Brauchbarkeit, Ganzheitlichkeit und der politischen Bildung zusammengefasst werden kann. Unter den einzelnen Kennzeichen subsumieren sich detaillierte Merkmale, was sexuelle Bildung genau umfasst.

Die zweite Fragestellung, wie Geschlecht die sexuelle Bildung von Erwachsenen in der Sozialen Arbeit beeinflusst, kann wie folgt beantwortet werden. Die individuellen sexuellen Biografien und Herausforderungen als relevante Themen des Erwachsenenalters aufzunehmen begründet sexuelle Bildung in ihrem Anspruch als adressat:innenorientierte Lernprozesse, die die Lernenden in ihrer Autonomie stärken, sowie durch verschiedene Bildungssettings und -kontexte zu selbstbestimmt- handlungsfähigen Subjekten machen sollen (Sielert 2022a: 23). Infolgedessen wurden auf Basis der Kennzeichen sexueller Bildung nach Valtl konkrete Handlungsfelder wie Angebote dargestellt, die einen Überblick über aktuelle Bildungsangebote bieten. In der Darstellung der Lernfelder zeigte sich, dass sich neben spezifischen, zielgruppen-eigenen Aufgaben ebenso zielgruppenübergreifende Gemeinsamkeiten ergeben, die in der sexuellen Selbstbestimmung, Aneignung des Körpers, sowie gesundheitsbezogenen Förderungsmaßnahmen zusammengefasst werden können. Die unter anderem von Thuswald (2022: 55) thematisierte fortwährende Unsicherheit und Tabuisierung von Sexualität und sexuellen Themen macht sexuelle Bildung als lebenslanges Lernen notwendig und begründet dadurch dessen Relevanz in diversen Handlungsfeldern.

Die Frage, welche Kompetenzen sich für die Professionalisierung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit für eine geschlechtergerechte sexuelle Bildung ableiten lassen, wurde unter Einbezug unterschiedlicher Literaturbestände beantwortet. All dem voraus steht das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, Individuen zur Stärkung ihrer Selbstbestimmung und Autonomie zu verhelfen (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 2). Dies ist im Kontext sexueller Bildung mit dem Grundbedürfnis von Sexualität als gleichzeitiger Teil der Identität einer Person zu betrachten. Dadurch bringen sich die Adressat:innen in allen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit als körperliche und sexuelle Wesen ein (Voß 2017: 55). Eine professionelle Praxis zu entwickeln, bedeutet, die Kennzeichen sexueller Bildung mit dem sozialarbeiterischen Verständnis zu verbinden. Daraus lassen sich die Kompetenzen herausarbeiten, die sich in die Schlüsselkompetenzen der Sach- Haltungs- und Selbstkompetenz, die Kompetenzen des Wissens, Könnens und Wollens, gewissen Sprachkompetenzen als auch gleichzeitig der Gendersensibilität aufteilen. Diese benannten Kompetenzen sind indessen als Basis, und nicht als vollendete Kompetenzprofile zu verstehen und sind im Zuge des konkreten Handlungsfelds, der spezifischen Zielgruppe sowie der individuellen Fachkraft und Situation stets fallbezogen und situativ anzupassen.

Schließlich lässt sich unter bisher erarbeiteten Erkenntnissen schlussfolgern, was Potentiale und Herausforderungen für die Förderung sexueller Bildung in der Sozialen Arbeit sind. Dadurch, dass die Soziale Arbeit selbst, ebenso wie fachpolitische und gesellschaftliche Diskurse zum Thema Sexualität und Geschlechtergerechtigkeit stets im Wandel sind, Diskriminierung und Stigmatisierung diverser Geschlechteridentitäten weiterhin aufrechterhalten werden, konstatieren sich für die sexuelle Bildung und Soziale Arbeit gewisse Entwicklungsaufgaben. Es wurde deutlich, dass neben der Erarbeitung von Kompetenzen für die Fachkräfte, für eine wirksame Umsetzung sexueller Bildungsmaßnahmen verschiedene Ebenen angesprochen werden müssen, die die BZgA unter dem Begriff der „kontextbezogene[n] Mehrebenenkampagne“ (Blümel, Lehmann und Hartung 2021) prägt. Massenmedien, personalkommunikative Maßnahmen und Qualifizierung der Multiplikator:innen. Darüber hinaus ist eine diversere Forschungspraxis zu implementieren, wie Muschalik u.a. (2021: 1368) anhand der Kritik an der GeSiD-Studie deutlich machen. Curriculare Verankerungen in den sozialen Studiengängen, sowie in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen sind zu realisieren, um eine umfassende sexuelle Bildung zu ermöglichen und einen fundierten sexuellen Wissensbestand zu gewährleisten (Voß 2017: 56).

Herausforderungen und Grenzen ergeben sich dadurch, dass durch die begrifflichen Uneindeutigkeiten, die mit Geschlechtergerechtigkeit und Gendersensibilität einhergehen, die Fachkräfte und Einrichtungen unter Begründungszwang stehen, unter welcher geschlechteranalytischen Perspektive ihre programmatischen Konzeptionen ausgeführt werden (Kleiner und Klenk 2017: 98). Das Spannungsverhältnis, Differenzkategorien aufzunehmen und zweigeschlechtliche wie heterosexuelle Normen zu reproduzieren, entsteht bei der gleichzeitigen Relevanz der Wahrnehmung und Aufnahme des Geschlechts in die berufliche Praxis. Zugangsbarrieren sexueller Bildungsangebote, die durch bildungs- und gesundheitspolitische Leerstellen, sprachliche Barrieren und Sprechweisen, sowie die von Laumann bezeichneten „queere[n] Un_Sichtbarkeiten“ (2018: 71) geschlechtlicher und sexueller Diversitäten entstehen, stellen einerseits eine Schwierigkeit in der Praxis dar, als auch andererseits die Grenze geschlechterreflektierter sexueller Bildungsangebote, die trotz ihres Anspruches der Vielfalt stets nur einen Teil des Ganzen abbilden kann. Die Komplexität von Sexualität, Geschlecht und Gender in der sexuellen Bildungspraxis mit dem Ziel der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit muss sich demnach vor dem Hintergrund ereignen, Unklarheiten und Widersprüche auszuhalten. Pauschalitäten und standardisierte Vorgehensweisen können in diesem Themenkomplex durch vorherrschende Normen, Geschlechterrollen und Sexualitätsverständnisse daher nicht gegeben

werden, dienen jedoch als Grundlage für gesellschaftliche wie sozialarbeiterische Entwicklungsprozesse.

Der Themenkomplex Sexualität ist heute und in der Zukunft ein zentraler Bestandteil in den Lebenswelten der Menschen. Sexuelle Themen rücken verstärkt in den gesellschaftspolitischen wie wissenschaftlichen Fokus und damit auch die Menschen, die davon tangiert sind. Es wird deutlich, dass sexuelle Bildung über das Kindes- und Jugendalter hinaus ein bedeutendes Lernangebot für Menschen jedes Lebensalters darstellt, was bedeutet, relevante Thematiken wahrzunehmen und in Bildungskontexte umzusetzen. Die Komplexität und verschiedenen Dimensionen von Sexualität ist auf bisher wenig thematisierte Zielgruppen in Forschung und Angebotsstrukturen auszuweiten, sowie stärker in die Studiengänge und Ausbildungen einzubringen, um sexuelle Wissensbestände curricular zu verankern. Ergänzend dazu ergibt sich hierbei die Möglichkeit für weiterführende Studien, unter welcher Perspektive die Ausarbeitung geschlechtergerechter, beziehungsweise gendersensibler Konzepte in der beruflichen Praxis implementiert werden und welche Gruppen, Kulturen, Szenen und sexualitätsbezogenen Themen dadurch weiterhin Ausschlüsse erfahren. Aufgrund der gegenwärtigen Entwicklung sind insbesondere intersektionale Betrachtungsweisen für weitere Forschung und sozialarbeiterische Professionalisierung bedeutend, da Sexualität als Teil der Identität stets mit weiteren sozialen Kategorien mitzudenken ist, und für eine selbstbestimmte (Geschlechts-)Identitätsentwicklung maßgeblich dazu beiträgt, ein gesundes Leben ohne Ausgrenzung zu führen.

Literaturverzeichnis

ALL INCLUDED!, 2016. *Das Magazin zur Werkschau im Jugend Museum* [Online-Quelle]. Berlin [Zugriff am 21.10.2022]. Verfügbar unter: <http://www.all-included.jugendmuseum.de/bisher.html>

ANDERS, Anett Katharine, Diana BRENCHER, Klaus FIESELER, HELFRICH, UTE, JOSUTTIS, UWE, Marlene KOWALSKI, Renate LACKNER, Maurice MALTEN, Kristian MEYER, Ilona RACZ, RETKOWSKI, ALEXANDRA, SCHÄFER, MAXIMILIAN, Martina UMBACH, Clara M. WASKÖNIG und Horst WENZEL, 2020. Zum Umgang mit Sexualität, Nähe und Distanz: Ein kasuistisch-partizipatives Fort- und Weiterbildungsangebot zur Professionsethik im Sozial- und Bildungssektor. In: Martin WAZLAWIK, Bernd CHRISTMANN, Maika BÖHM und Arne DEKKER, Hrsg. *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt: Einsichten aus Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Heidelberg, 29-45.

AUMA, Maisha-Maureen, 2020. Zwischen Kulturalisierung und Empowerment.: Sexualpädagogische Adressierung von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung* [Online-Quelle], 1-16 [Zugriff am 28.10.2022]. Verfügbar unter: <http://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum/?print=pdf>

BAAR, Robert, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, 2019a. Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Robert BAAR, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg. *Geschlechterreflektierte Professionalisierung.: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen: Barbara Budrich, 31-54.

BAAR, Robert, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg., 2019b. *Geschlechterreflektierte Professionalisierung.: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* [Online-Quelle]. Opladen: Barbara Budrich [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.25656/01:17032

BECK-GERNSHEIM, Elisabeth, 2020. Vom "Dasein für andere" zum Anspruch auf ein Stück "eigenes Leben": Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Sylvia Marlene WILZ, Hrsg. *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden: Springer, 13-59.

BIEKER, Nadine und Kirsten SCHINDLER, 2021. Sprache und Geschlecht: Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: Julia von DALL'ARMI und Verena SCHURT, Hrsg. *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*. Wiesbaden: Springer, 205-217.

BLÜMEL, Stephan, Frank LEHMANN und Susanne HARTUNG, 2021. *Zielgruppen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.10.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.17623/BZGA:224-i128-1.0

BÖHM, Maika, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, 2022. Sexuelle Bildung - ein Leben lang.: Aufgaben und Inhalte sexueller Bildung im Erwachsenenalter. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe

SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 9-19.

BRETLÄNDER, Bettina, Michaela KÖTTIG und Thomas KUNZ, Hrsg., 2015. *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.

BUDDE, Jürgen und Angela VENTH, 2010. *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten* [Online-Quelle]. Bielefeld: Bertelsmann [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2009-geschlechterforschung-01.pdf>

BÜLTMANN, Gabriele, 2013. Sexualpädagogische Mädchenarbeit. In: Renate-Berenike SCHMIDT und Uwe SIELERT, Hrsg. *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, 312-332.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2016a. *"Situationen von trans- und intersexuellen Menschen im Fokus": Sachstandsinformationen des BMFSFJ* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112092/25143068af0f51442bf5efd34edd8016/situation-von-tans--und-intersexuellen-menschen-im-fokus-data.pdf>

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2016b. *Gutachten: Regelungs- und Reformbedarf für transgeschlechtliche Menschen* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/114064/460f9e28e5456f6cf2ebdb73a966f0c4/imag-band-7-regelungs-und-reformbedarf-fuer-transgeschlechtliche-menschen-band-7-data.pdf>

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND, 2022. *Regenbogenportal* [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.regenbogenportal.de/>

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT, 2016. *Strategie zur Eindämmung von HIV, Hepatitis B und C und anderen sexuell übertragbaren Infektionen* [Online-Quelle]. Berlin [Zugriff am 27.10.2022]. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Pr_aevention/Broschueren/Strategie_BIS_2030_HIV_HEP_STI.pdf

BUNDESVERBAND TRANS*, 2022. *Bundesverband Trans** [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bundesverband-trans.de/>

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, 2003. *Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz: Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen* [Online-Quelle]. Köln [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://repository.publisso.de/resource/frl:2805484-1/data>

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, 2016. *Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://shop.bzga.de/rahmenkonzept-zur-sexualaufklaerung-13002000/>

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, 2020a. *GeSiD-Studie zu Gesundheit und Sexualität in Deutschland* [Online-Quelle] [Zugriff am

15.09.2022]. Verfügbar unter: <https://gesid.eu/wp-content/uploads/2020/09/Infobl%C3%A4tter-GeSiD.pdf>

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, 2020b. *Gesundheit und Sexualität in Deutschland: Bericht für die Befragten* [Online-Quelle] [Zugriff am 05.10.2022]. Verfügbar unter: https://gesid.eu/wp-content/uploads/2021/06/GeSiD_Zwischenbericht-200706_Einzel_RGB.pdf

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG. *Aus "Gib AIDS keine Chance" wird LIEBESLEBEN: Ganzheitliche Prävention zu HIV und anderen sexuell übertragbaren Infektionen (STI)* [Online-Quelle] [Zugriff am 22.10.2022]. Verfügbar unter: https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/pressemitteilungen/daten_und_fakt/en/factsheet_kampagne--c0b88d725178867b496ccd4ad7ec983f.pdf

BUSCHE, Mart, Jutta HARTMANN und Yener BAYRAMOĞLU, 2022. Intersektionale sexuelle Bildung: machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 87-101.

BUTLER, Judith, 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

CRENSHAW, Kimberle, 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* [Online-Quelle]. **1989**(1) [Zugriff am 19.11.2022]. Verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

DEBUS, Katharina, 2021. Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Marion THUSWALD und Elisabeth SATTLER, Hrsg. *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, 203-236.

DEUTSCHER BERUFSVERBAND FÜR SOZIALE ARBEIT E.V., 2016. *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH* [Online-Quelle]. Berlin [Zugriff am 25.10.2022]. Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT. *Non-formale Bildung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Theoretische und empirische Analysen* [Online-Quelle] [Zugriff am 08.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/non-formale-bildung-im-jugend-und-jungen-erwachsenenalter.html>

DGTI E.V., 2021. *Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V.* [Online-Quelle]. Verfügbar unter: <https://dgti.org/>

DIAMOND, Lisa M., 2016. Sexual Fluidity in Male and Females. *Current Sexual Health Reports* [Online-Quelle]. Springer. **8**(4), 249-256 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/s11930-016-0092-z

ELSEN, Hilke, 2020. *Gender - Sprache - Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht* [Online-Quelle]. Stuttgart: utb GmbH [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://elibrary-1utb-1de-1i5grx0mk058c.elk-wue-han.hh->

netman.de/doi/book/10.36198/9783838553023http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1732282

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, 2020. *A long way to go for LGBTI equality* [Online-Quelle]. Luxemburg [Zugriff am 16.10.2022]. Verfügbar unter: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf

FROHN, Dominic, Michael WIENS, Sarah BUHL, Milena PEITZMANN und Nain HEILIGERS, 2020. *Inter* im Office?!: Die Arbeitssituation von inter*Personen in Deutschland unter differentieller Perspektive zu (endo*) LSBT*Q Personen* [Online-Quelle] [Zugriff am 05.11.2022]. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/arbeitsituation_inter_Personen.pdf?__blob=publicationFile&v=3

FUNK, Wolfgang, 2018. *Gender Studies* [Online-Quelle]. Paderborn: UTB [Zugriff am 05.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.36198/9783838548524

GILDEMEISTER, Regine, 2020. Soziale Konstruktion von Geschlecht: "Doing gender". In: Sylvia Marlene WILZ, Hrsg. *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden: Springer, 171-204.

HARK, Sabine und Paula-Irene VILLA, Hrsg., 2015. *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* [Online-Quelle]. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript [Zugriff am 24.10.2022]. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4712074>

HARTMANN, Jutta, 2016. Doing Heteronormativity?: Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Karim FERIDOONI und Antonietta P. ZEOLI, Hrsg. *Managing diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer, 105-134.

HARTMANN, Jutta, Astrid MESSERSCHMIDT und Christine THON, 2017. Queering Bildung. In: Jutta HARTMANN, Astrid MESSERSCHMIDT und Christine THON, Hrsg. *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen: Barbara Budrich, 15-28.

HECHLER, Andreas, 2016. »Was ist es denn?«: Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Michaela KATZER und Heinz-Jürgen VOß, Hrsg. *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung: Praxisorientierte Zugänge*, 161-185.

HELMER, Ulrike, 2012. *Muschiland: Exkursionen in eine kulturelle Intimzone*. Sulzbach: Helmer.

HENNINGSSEN, Anja und Uwe SIELERT, Hrsg., 2022. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit: Divers - inklusiv - wertvoll*. Weinheim: Juventa.

HERRATH, Frank, 2022. Welche Kompetenzen brauchen Sexualpädagog*innen? In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 104-126.

- HIRSCHAUER, Stefan, 2016. Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz: undoing gender und die Post Gender Studies. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* [Online-Quelle]. 8(3), 114-129 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.3224/gender.v8i3.10
- INTERGESCHLECHTLICHE MENSCHEN E.V., 2021. *Intergeschlechtliche Menschen e. V.* [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://im-ev.de/>
- INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION, Hrsg., 2009. *Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung* [Online-Quelle] [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_german.pdf
- KAHLE, Ann-Kathrin und Bernd CHRISTMANN, 2022. Zur Notwendigkeit sexueller Bildung bei der Prävention sexualisierter Gewalt. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 127-136.
- KAMMHOLZ, Marco, 2022. Wie geil ist das denn?!: Sexuelle Bildungsarbeit mit schwulen und bisexuellen Männern. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 214-227.
- KANZ, Christine, 2022. Mitgemeint und mitgedacht? - oder benannt und sichtbar gemacht?: Sexuelle Bildungsarbeit mit queeren Frauen*. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 228-245.
- KATZER, Michaela und Heinz-Jürgen VOß, Hrsg., 2016. *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung: Praxisorientierte Zugänge* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/2546>
- KLAPEER, Christine M., 2015. Vielfalt ist nicht genug!: Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In: Anne-Christin SCHONDELMAYER und Ute B. SCHRÖDER, Hrsg. *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer, 25-44.
- KLEINER, Bettina und Florian Cristobal KLENK, 2017. Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Jutta HARTMANN, Astrid MESSERSCHMIDT und Christine THON, Hrsg. *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen: Barbara Budrich, 97-119.
- KLEINER, Bettina, 2020. Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In: Stefan TIMMERMANN und Maika BÖHM, Hrsg. *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz, 40-54.
- KLENK, Florian Cristobal, 2019. Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Robert BAAR, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg. *Geschlechterreflektierte*

Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen.
Opladen: Barbara Budrich, 57-81.

KOLIP, Petra, 2022. Sexuelle Gesundheit braucht Daten - und Ideen zur Gestaltung einer positiven Sexualkultur! *Journal of Health Monitoring* [Online-Quelle]. 7(2), 3-6 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JHealthMonit_2022_02_Sexuelle_Gesundheit.pdf?__blob=publicationFile

KROLZIK-MATTHEI, Katja, 2022. Reproduktive Selbstbestimmung als biografisches Thema des Erwachsenenalters. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 72-86.

KRUBER, Anja, 2016. Trans* und sexuell?!: Transidentität, sexuelle Zufriedenheit und Sexualberatung. In: Michaela KATZER und Heinz-Jürgen VOß, Hrsg. *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung: Praxisorientierte Zugänge*, 41-83.

KUBANDT, Melanie, 2019. Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich: Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In: Robert BAAR, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg. *Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen: Barbara Budrich, 121-133.

LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT MÄDCHEN* UND JUNGE FRAUEN* IN SACHSEN E.V., 20.10.2022. *Fachexpertise: zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII* [Online-Quelle]. Verfügbar unter: https://jugendinfoservice.dresden.de/media/pdf/jugendinfoservice/Fachexpertise_Sachsen_GRFE.pdf

LAUMANN, Vivien, 2018. Queere Un_Sichtbarkeiten: LSBTIQAP+ in heterogenen pädagogischen Settings. In: Katharina DEBUS, Vivien LAUMANN und Sarah KLEMM, Hrsg. *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt: Zwischen Sensibilisierung und Empowerment* [Online-Quelle]. Berlin: Dissens, 71-86 [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/Dissens_-_P%C3%A4dagogikGeschlechtlicheAmour%C3%B6seSexuelleVielfalt.pdf

LESBEN- UND SCHWULENVERBAND, 2022. *Lesben- und Schwulenverband* [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.lsvd.de/>

LIEBESLEBEN, 2022a. *cis** [Online-Quelle] [Zugriff am 26.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.liebesleben.de/fuer-alle/geschlechtsidentitaet/cis/>

LIEBESLEBEN, 2022b. *Coming-out* [Online-Quelle] [Zugriff am 10.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.liebesleben.de/fuer-alle/sexuelle-orientierung/coming-out/>

LIEBESLEBEN, 2022c. *LIEBESLEBEN* [Online-Quelle] [Zugriff am 11.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.liebesleben.de/>

MAIER, Maja S., 2019. Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung?: Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatisierung. In: Robert BAAR, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg. *Geschlechterreflektierte*

Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen.
Opladen: Barbara Budrich, 14-29.

MEYER, Sarah, 2018. *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung: Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/978-3-658-20239-2

MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE, FRAUEN UND SENIOREN BADEN WÜRTTEMBERG. *Aktionsplan: Für Akzeptanz & gleiche Rechte Baden-Württemberg* [Online-Quelle] [Zugriff am 14.10.2022]. Verfügbar unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Offenheit_und_Akzeptanz/Aktionsplan_Akzeptanz_2015.pdf

MUSCHALIK, Carolin, Mirja OTTEN, Johannes BREUER und Ursula von RÜDEN, 2021. Erfassung und Operationalisierung des Merkmals „Geschlecht“ in repräsentativen Bevölkerungsstichproben: Herausforderungen und Implikationen am Beispiel der GeSiD-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Online-Quelle]. **64**(11), 1364-1371 [Zugriff am 15.10.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/s00103-021-03440-8

NAß, Alexander, Silvia RENTZSCH, Johanna RÖDENBECK und Monika DEINBECK, 2016. *Geschlechtliche Vielfalt (er)leben: Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/2597>

OLDEMEIER, Kerstin und Stefan TIMMERMANN, 2020. Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In: Stefan TIMMERMANN und Maika BÖHM, Hrsg. *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz, 343-356.

PAMPEL, Ralf, 2019. *Wir reden zu wenig!* [Online-Quelle]. Gießen: Psychosozial [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/2860>

PIMMINGER, Irene, 2014. *Geschlechtergerechtigkeit: Ein Orientierungsrahmen für emanzipatorische Geschlechterpolitik* [Online-Quelle]. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Politik und Gesellschaft [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10739-20140513.pdf>

POHLKAMP, Ines, 2015. Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Anne-Christin SCHONDELMAYER und Ute B. SCHRÖDER, Hrsg. *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer, 75-87.

PRASAD, Nivedita, Hrsg., 2021. *Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung: Formen und Interventionsstrategien* [Online-Quelle]. Bielefeld: transcript [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2962367>

QUEERE BILDUNG E.V., 2022a. *Queere Bildung e.V.* [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://queere-bildung.de/>

QUEERE BILDUNG E.V., 2022b. *Was ist queere Bildungsarbeit* [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://queere-bildung.de/ueber-uns/was-ist-queere-bildungsarbeit/>

RÉDAI, Dorottya, 2021. Sexualerziehung - für wen?: Die Reproduktion weißer Mittelklasse-Normen durch Sexualpädagogik in der Schule. In: Marion THUSWALD und Elisabeth SATTLER, Hrsg. *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, 125-141.

REMUS, Juana, 2015. Inter*Realitäten: Variabilität und Uneindeutigkeit des Geschlechts als Herausforderung für Recht und Gesellschaft. In: Anne-Christin SCHONDELMAYER und Ute B. SCHRÖDER, Hrsg. *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer, 63-74.

RENDTORFF, Barbara, 2017. Was ist eigentlich 'gendersensible Bildung' und warum brauchen wir sie? In: Ilke GLOCKENTÖGER und Eva ADEL, Hrsg. *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* [Online-Quelle]. Münster: Waxmann, 17-23 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830986297_lp.pdf

ROBERT KOCH-INSTITUT, 2020. *Gesundheitliche Lage der Frauen in Deutschland: Gesundheitsberichterstattung des Bundes* [Online-Quelle]. Berlin [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/Gesundheitliche_Lage_der_Frauen_2020.pdf?__blob=publicationFile

SAGER, Christin, 2021. Jugendsexualität und sexuelle Bildung: Öffentliche Diskurse, empirische Befunde und die Frage nach pädagogischer Professionalität. In: Marion THUSWALD und Elisabeth SATTLER, Hrsg. *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, 29-49.

SAUER, Arn, 2018. LSBTIQ-Lexikon. [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500921/gender-gap-gender-sternechen/>

SCHMAUCH, Ulrike, 2015. Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Bettina BRETTLÄNDER, Michaela KÖTTIG und Thomas KUNZ, Hrsg. *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 170-178.

SCHMAUCH, Ulrike, 2016. Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Anja HENNINGSEN, Elisabeth TUIDER und Stefan TIMMERMANN, Hrsg. *Sexualpädagogik kontrovers* [Online-Quelle]. Weinheim: Beltz, 32-45. Verfügbar unter: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Fachbereich_4/Kontakte/ProfessorInnen/Ulrike_Schmauch/4____2016__Sexualpaedagogisches_Handeln_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf

SCHNEBEL, Karin B., 2015. *Selbstbestimmung oder Geschlechtergerechtigkeit* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer VS [Zugriff am 29.10.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/978-3-658-04209-7

SCHROLL, Eckhard, 2022. Sexuelle Bildung Erwachsener -: Eine Aufgabe der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)? In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 204-212.

SCHUßMANN, Frauke und Klara LANDWEHR, 2022. *letstalk* - Sexualität(-en) besprechbar machen.: Eine Veranstaltungsreihe zur sexuellen Bildung Erwachsener. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 378-390.

SCHWEIZER, Katinka, Ute LAMPALZER, Christina HANDFORD und Peer BRIKEN, 2016. *Kurzzeitbefragung zu Strukturen und Angeboten zur Beratung und Unterstützung bei Variationen der körperlichen Geschlechtsmerkmale (i.S. von intersexuelle/intergeschlechtliche Menschen, Inter*)*: Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität - Band 2. Berlin [Online-Quelle] [Zugriff am 20.10.2022]. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/123142/782d054e222acc298b6eaae836dd0f94/imag-band-2-kurzzeitbefragung-data.pdf>

SIELERT, Uwe und Karlheinz VALTL, Hrsg., 2000. *Sexualpädagogik lehren: Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung*. Weinheim: Beltz.

SIELERT, Uwe und Renate-Berenike SCHMIDT, 2013. Einleitung: Eine Profession kommt in die Jahre. In: Renate-Berenike SCHMIDT und Uwe SIELERT, Hrsg. *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, 11-22.

SIELERT, Uwe, 2022a. Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter: Eine 'Reisebegleitung'. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 22-37.

SIELERT, Uwe, 2022b. Spielräume für sexuelle Selbstbestimmung?: Wie Sexualität das Leben und unser Leben die Sexualität bestimmt. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 643-661.

SIEMONEIT, Julia Kerstin Maria, Karla VERLINDEN und Elke KLEINAU, Hrsg., 2022. *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* [Online-Quelle]. Weinheim: Beltz Juventa [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779967132

SPANU, Stephanie, 2021. Gender und die Sozialpädagogik: Über die Diskurse in sozialpädagogischen Ausbildungsformaten. In: Julia von DALL'ARMI und Verena SCHURT, Hrsg. *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*. Wiesbaden: Springer, 41-51.

SPARMANN, Julia und Christine HOFSTÄTTER, 2022. Körperarbeit in der sexuellen Erwachsenenbildung für Frauen*. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 246-262.

SPARMANN, Julia, 2015. *Körperorientierte Ansätze für die Sexuelle Bildung junger Frauen: Eine interdisziplinäre Einführung* [Online-Quelle]. Gießen: Psychosozial [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/2519>

SPARMANN, Julia, 2018. *Lustvoll körperwärts: Körperorientierte Methoden für die Sexuelle Bildung von jungen Frauen* [Online-Quelle]. Gießen: Psychosozial [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.psychosozial-verlag.de/2736>

SPIEGEL, Hiltrud von, 2021. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* [Online-Quelle]. 7., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag; UTB [Zugriff am 01.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.36198/9783838587981

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1985. The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory* [Online-Quelle]. **24**(3), 247-272 [Zugriff am 11.11.2022]. Verfügbar unter: http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/spivak_readingarchive.pdf

STARRS, Ann M., Alex C. EZEH, Gary BARKER, Alaka BASU, Jane T. BERTRAND, Robert BLUM, Awa M. COLL-SECK, Anand GROVER, Laura LASKI, Monica ROA, Zeba A. SATHAR, Lale SAY, Gamal I. SEROUR, Susheela SINGH, Karin STENBERG, Marleen TEMMERMAN, Ann BIDDLECOM, Anna POPINCHALK, Cynthia SUMMERS und Lori S. ASHFORD, 2018. Accelerate progress—sexual and reproductive health and rights for all: report of the Guttmacher–Lancet Commission. *The Lancet* [Online-Quelle]. **391**(10140), 2642-2692 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(18\)30293-9.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(18)30293-9.pdf)

THIELEN, Marc, 2020. LGBTIQ-Geflüchtete: Überlegungen zu einer heteronormativitäts- und rassismuskritischen Sozialen Arbeit im Spiegel biografischer Erfahrungen. In: Stefan TIMMERMANN und Maika BÖHM, Hrsg. *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz, 373-387.

THUSWALD, Marion, 2019. Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung?: Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung. In: Robert BAAR, Jutta HARTMANN und Marita KAMPSHOFF, Hrsg. *Geschlechterreflektierte Professionalisierung: Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen: Barbara Budrich, 167-181.

THUSWALD, Marion, 2021. Wie über Sexualität sprechen?: Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In: Marion THUSWALD und Elisabeth SATTLER, Hrsg. *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, 95-121.

THUSWALD, Marion, 2022. *Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung* [Online-Quelle]. Bielefeld: transcript [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/a3/6b/af/oa9783839459775hgGrOu6frphK8.pdf>

TRAUNSTEINER, Bärbel S., 2018. *Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter: Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer VS [Zugriff am 27.10.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/978-3-658-20045-9

- TSCHABRUN, Tatjana, 2020. Soziale Arbeit ist auch sexy: Sexuelle Bildung in der Sozialen Arbeit. *soziales_kapital* [Online-Quelle]. (24), 196-212 [Zugriff am 28.08.2022]. Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/695/1256.pdf>
- TUIDER, Elisabeth, 2013. Geschlecht und/oder Diversität?: Das Paradox der Intersektionalitätsdebatten. In: Elke KLEINAU und Barbara RENDTORFF, Hrsg. *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen: Barbara Budrich, 79-102.
- VALTL, Karlheinz, 2013. Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Renate-Berenike SCHMIDT und Uwe SIELERT, Hrsg. *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz, 125-140.
- VANAGAS, Annette, Hrsg., 2021. *Sexualpädagogische (Re)Visionen: Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer VS [Zugriff am 15.10.2022]. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6511447>
- VEREINTE NATIONEN, Hrsg., 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- VOß, Heinz-Jürgen, 2017. Das Thema Sexualität in der Qualifikation für Soziale Arbeit: BEdarfe in Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Blätter der Wohlfahrtspflege* [Online-Quelle], 55-58 [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0340-8574-2017-2-55.pdf?download_full_pdf=1
- VOß, Heinz-Jürgen, 2020. Biologische Geschlechterbetrachtungen und ihre Relevanz für die Perspektiven geschlechtlicher Vielfalt. In: Stefan TIMMERMANN und Maika BÖHM, Hrsg. *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz, 230-241.
- WANZECK-SIELERT, Christa, 2022. Sexuelle Bildung von Erzieher*innen. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 137-146.
- WARNER, Michael, 1993. Introduction: Fear of a Queer Planet. In: Michael WARNER, Hrsg. *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* [Online-Quelle]. 6. Auflage. Minneapolis: University of Minnesota, 3-17 [Zugriff am 18.11.2022]. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/466295>
- WATZLAWIK, Meike, 2020. Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? In: Stefan TIMMERMANN und Maika BÖHM, Hrsg. *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz, 22-39.
- WELLER, Konrad, 2022. Vom Wandel der sexuellen Verhältnisse: Sexualität und Partnerschaft junger Erwachsener - damals und heute. In: Maika BÖHM, Elisa KOPITZKE, Frank HERRATH und Uwe SIELERT, Hrsg. *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, 38-50.
- WEST, Candace und Don H. ZIMMERMAN, 1987. Doing Gender. *Gender & Society* [Online-Quelle]. 1(2), 125-151 [Zugriff am 11.11.2022]. Verfügbar unter:

https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf

WILZ, Sylvia Marlene, Hrsg., 2020. *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* [Online-Quelle]. Wiesbaden: Springer [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/978-3-658-22183-6

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017. *Sexual health and its linkages to reproductive health: an operational approach* [Online-Quelle] [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258738/9789241512886-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022. *Critical considerations and actions for achieving universal access to sexual and reproductive health in the context of universal health coverage through a primary health care approach* [Online-Quelle]. Genf [Zugriff am 09.11.2022]. Verfügbar unter:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258738/9789241512886-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ehrenwörtliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen als solche kenntlich gemacht habe. Ich versichere, dass ich kein wissenschaftliches Fehlverhalten im Sinne des § 2 der an der EH Ludwigsburg erlassenen „Richtlinien zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten“ begangen habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

Stuttgart, 25.11.2022

Ort, Datum



Unterschrift