

Intersektionalität und Pädagogik der Vielfalt im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen

Zum Vergleich und zur Möglichkeit der Zusammenführung
der Konzepte in der sexualpädagogischen Praxis

Bachelorarbeit
Studiengang Soziale Arbeit

von **Johanna Licht**
Kurt-Eisner-Straße 17
04275 Leipzig
Matrikelnummer: 21198
E-Mail: lichtbuendel@gmail.com

Erstgutachter_in: Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß
Zweitgutachter_in: Katja Krolzik-Matthei
Abgabedatum: 13.08.2018

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Theorie: Zwei Konzepte in der Sexuellen Bildung	6
2.1. <i>Pädagogik der Vielfalt</i>	7
2.2. <i>Intersektionalität</i>	13
3. Zum Vergleich der Konzepte	21
4. Sexuelle Bildung und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen	23
5. Zur Möglichkeit der Zusammenführung in der sexualpädagogischen Praxis	27
6. Fazit	32
Eidesstattliche Erklärung	34
Literaturverzeichnis	35

1. Einleitung

Im Laufe meines Studiums habe ich den Schwerpunkt „Sexualpädagogik und Familienplanung“ gewählt und seither in diesem Bereich sowohl theoretische gearbeitet als auch praktische Erfahrungen gesammelt. In der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Sexuellen Bildung und meiner Tätigkeit in verschiedenen feministisch-politischen Zusammenhängen kristallisierten sich thematische Überschneidungen heraus: Die Wahrnehmung des Sexuellen als politisch relevantes Thema, intersektionales Denken als Forderung in der Sexuellen Bildung sowie in der feministischen Praxis und die zunehmende öffentliche Problematisierung einer vielfältigen Gesellschaft. Sexuelle Bildung, *Intersektionalität*, *Pädagogik der Vielfalt*, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – all diese Themen bilden separate Forschungsschwerpunkte und können für sich stehend wissenschaftlich betrachtet werden. Da sie jedoch einander bedingen und beeinflussen, sollen sie in der vorliegenden Arbeit zusammengeführt werden.

Diskussionen mit Kolleg_innen¹, in Arbeitskreisen sowie in politischen Zusammenhängen über aktuelle gesellschaftliche Tendenzen in der Bundesrepublik und ihre Auswirkungen auf das Berufsfeld der Sexuellen Bildung häufen sich. Die Gespräche beziehen sich beispielsweise auf die Wahlerfolge der rechtspopulistischen Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD), welche sich offen gegen Sexuelle Bildung ausspricht und deren Netzwerk an Sympathisant_innen aktiv zu einer öffentlichen Diffamierung des Berufsfeldes beitragen (vgl. Tuidier 2016, S. 179). Des Weiteren musste in den letzten Jahren aus sexualpädagogischer Sicht auf den Zuzug zahlreicher Geflüchteter, damit verbundene Debatten und Gesetzesänderungen bezüglich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt reagiert werden. Die Frage nach pädagogischen Handlungsoptionen steht häufig im Raum.

¹ „Der Unterstrich symbolisiert, dass es sich bei einer Personengruppe nicht nur um zwei Geschlechter handelt. Er ist eine symbolische Geschlechter-Lücke (Gender Gap) für alle anderen Geschlechter. Bsp.: Mit Teilnehmer_innen sind somit alle Personen gemeint, die sich weiblich, männlich, trans, intersexuell oder nicht-ident verorten.“ (Gender Institut Bremen 2013)

In dieser Arbeit wird allerdings die Schreibweise „trans*“ bevorzugt. Das Sternchen zeigt, dass eine Vielzahl an Bezeichnungen und Identitäten impliziert sein kann, wie beispielsweise transident, Transfrau, Transmann, ... (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015).

Diese Arbeit wird sich mit einer möglichen Handlungsoption beschäftigen: Die Zusammenführung zweier Konzepte, die in der Sexuellen Bildung angewandt werden – *Pädagogik der Vielfalt* und *Intersektionalität*. Beide Konzepte befassen sich mit marginalisierten Gruppen und Personen und beleuchten die dominierende Gesellschaft kritisch. Die Perspektiven und Schwerpunkte unterscheiden sich jedoch, sodass in dieser Arbeit untersucht wird, inwieweit sich diese Konzepte ergänzen und welche Konsequenzen sich aus einer Zusammenführung in Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ergeben können.

Die Leitfragen in dieser Arbeit sind folgende:

Welche Chancen ergeben sich aus der Zusammenführung der Konzepte *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt* in der Sexuellen Bildung?

Welche Möglichkeiten in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich aus einer solchen Zusammenführung?

Der zentrale Forschungsgegenstand dieser Arbeit setzt sich folglich aus den Konzepten der *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt* zusammen. Der Kontext der Sexuellen Bildung und die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen dienen als Orientierungsrahmen, in welchem die Konzepte eingebettet werden.

Diese Arbeit ist eine theoretische Literaturarbeit und widmet sich zunächst jenem Verständnis der Sexuellen Bildung (Kapitel 2), welches ihr zugrunde liegt. Die Hintergründe, Inhalte, Ziele und pädagogischen Grundlagen werden kurz beleuchtet. Es wird zudem herausgestellt, dass Sexuelle Bildung durch politische Entscheidungen beeinflusst wird, diese jedoch auch beeinflussen kann. Dies bildet die Grundannahme für den weiteren Verlauf der Arbeit.

Daraufhin werden die Konzepte *Pädagogik der Vielfalt* (Kapitel 2.1) und *Intersektionalität* (Kapitel 2.2) ausführlich beschrieben. Beide Kapitel sind unterteilt in „Historische und theoretische Hintergründe“, „Differenz und Gleichheit“, „Postkoloniale Bezüge: Herrschafts- und Machtverhältnisse“ und „Aktuelle Bezüge“. Die Unterteilungen dienen im dritten Kapitel als Vergleichskategorien und fungieren als Orientierungshilfe in den Kapiteln 2.1 und 2.2. Sie bezeichnen gemeinsame Themengebiete und theoretische Grundlagen, die in beiden Konzepten unterschiedlich verhandelt werden.

Kapitel 2.1 beschäftigt sich ausgiebig mit der *Pädagogik der Vielfalt*. Sie wurde 1995 von Annedore Prengel formuliert und setzt sich zusammen aus Forderungen und Gedanken der inklusiven, interkulturellen und feministischen pädagogischen Strömungen in den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik. Der Fokus dieses Konzeptes liegt auf den Individuen unserer Gesellschaft, die durch eine „gleichberechtigte Verschiedenheit“ (Prengel 2003) charakterisiert sind. Die *Pädagogik der Vielfalt* bewegt sich folglich auf einer individuellen Ebene. Dieses Konzept wird bereits in der Sexuellen Bildung angewandt und kann als Basis für eine konzeptionelle Erweiterung durch die *Intersektionalität* dienen.

Im Kapitel 2.2 wird das Konzept der *Intersektionalität* beschrieben. Dieses entstand maßgeblich in den USA innerhalb der zweiten Frauenbewegung, welche sich vornehmlich den Forderungen der *weißen*², mittelständischen Feministinnen annahm. Beispielsweise Schwarze³ Frauen übten daran massive Kritik, denn die Diskriminierung, die sie erfuhren, galt nicht nur ihrem Geschlecht, sondern auch ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft und/oder ihrer sexuellen Orientierung. Durch die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw entstand das Konzept der *Intersektionalität*, also ein Verständnis von mehrdimensionalen Diskriminierungsformen, die aus unterschiedlichen Richtungen kommen und sich überkreuzen können (vgl. Crenshaw 1989). Fokus ist hierbei die strukturelle Ebene von Ungleichheiten. Die postkoloniale Theorie liegt der *Intersektionalität* zugrunde.

Im dritten Kapitel werden die Konzepte anhand der beschriebenen Kategorien verglichen. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, welche bereits andeuten, in welcher Hinsicht sich die Konzepte in der Praxis ergänzen können.

Im Kapitel vier dienen einige Beispiele mit unmittelbaren und mittelbaren Bezügen zu Sexueller Bildung dazu, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen knapp darzustellen. Es werden gegenläufige Tendenzen festgestellt. Dieses Kapitel dient dazu, die

² In dieser Arbeit wird die kursive Schreibweise für *weiß* nach Beispiel Walgenbachs genutzt, um darauf hinzuweisen, „dass Weißsein als soziale Konstruktion verstanden wird und nicht als biologische Kategorie“ (Walgenbach 2014, S. 56).

³ Die Großschreibung des Begriffes „Schwarz“ wird genutzt, um die soziale Konstruktion des Begriffes darzustellen. In dieser Arbeit wird Schwarzsein in Anlehnung an Walgenbach nicht als biologische Kategorie verstanden, jedoch, in Abgrenzung zu Weißsein, als politische Kategorie (Walgenbach 2014, S. 56).

Notwendigkeit von neuen adäquat entwickelten Angeboten Sexueller Bildung und die Beeinflussung dieser Fachrichtung durch politische und gesellschaftliche Entwicklungen aufzuzeigen. Alle ausgearbeiteten Themen werden schließlich in Kapitel fünf miteinander verbunden. Der zuvor entwickelte Vergleich der Konzepte dient hier als Grundlage der Zusammenführung. Es wird Bezug auf Ziele Sexueller Bildung sowie auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen genommen.

2. Theorie: Zwei Konzepte in der Sexuellen Bildung

Bevor sich den konkreten Konzepten zugewandt wird, wird der Kontext der Sexuellen Bildung, in welchem sich diese Arbeit bewegt, kurz beschrieben.

Die Sexuelle Bildung ist eine Fachrichtung der Sozialen Arbeit, beziehungsweise der Pädagogik. Der Begriff *Sexuelle Bildung* beschreibt das neue Verständnis der Disziplin *Sexualpädagogik* genauer: Sie bezieht sich nicht nur auf Kindheit und Jugend, sondern auf alle Lebensphasen (vgl. Sielert 2015, S. 12). In dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet, da sich sexualpädagogische Praxis längst nicht mehr nur auf Kinder bezieht.

Wie Sexuelle Bildung praktiziert wird, ist stark abhängig von denjenigen, die Angebote schaffen, ihrer Weltanschauung und ihrem Bild von Sexualität. Es existieren verschiedene Strömungen und theoretische Hintergründe der Sexuellen Bildung, die in dieser Arbeit jedoch nicht beleuchtet werden können.⁴ Die Strömung der Sexuellen Bildung, mit der sich diese Bachelorarbeit beschäftigt, bezieht sich auf medizinische, entwicklungspsychologische, psychoanalytische und sexualwissenschaftliche Erkenntnisse, setzt sich mit gesellschaftlichen Grundannahmen auseinander und versucht kritisch-emanzipatorisch zu agieren (vgl. Sielert 2015).

Sexualität wird „als wesentliches ‚Querschnittsthema‘ der Persönlichkeit“ (Sielert 2015, S. 25) aufgefasst, welches „sowohl Fruchtbarkeits- als auch Lust-, Identitäts- und Beziehungsaspekte im Lebenslauf“ (ebd.) einbezieht. Sexualität wird als positive Lebensenergie begriffen (vgl. Tuidier et al., S. 15). Es geht also um mehr als Fortpflanzung und biologische Vorgänge im Körper. Es geht um ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität.

⁴ Uwe Sielert hat diese Hintergründe ausführlich dargestellt (Sielert 2015; Schmidt und Sielert 2008).

Sexuelle Bildung beschäftigt sich mit vielen Thematiken, „die je nach gesellschaftlicher Entwicklung in unterschiedlichem Maße bedeutsam werden“ (Sielert 2015, S. 25). Solche Themen können beispielsweise sein: Prävention sexualisierter Gewalt, Vielfalt in Bezug auf sexuelle Orientierung und (sexuelle) Identitäten, interkulturelles Lernen, Geschlechterverhältnisse, Mediennutzung, Reflexion von Normen und Werten, verschiedene Lebens – und Liebensweisen, Beziehungen und Schwangerschafts-, beziehungsweise Krankheitsverhütung. Zudem ist die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, eigenen Privilegien und der eigenen sexuellen Biographie Bestandteil Sexueller Bildung (vgl. Tuidier et al. 2012, S. 13, 18; Sielert 2015, S. 13; Schmidt und Sielert 2008, S. 763–764).

Prämissen dieser Richtung der Sexuellen Bildung sind die partizipative und lebensweltorientierte Gestaltung der Angebote. Ziel ist es, die Teilnehmenden zu informieren, sie selbstbewusster werden zu lassen, ihre Toleranzfähigkeit zu stärken, sie über ihre Rechte aufzuklären und dem Prinzip der sexuellen Selbstbestimmung näher zu kommen (vgl. Tuidier et al. 2012, S. 15).

Zudem ist Sexuelle Bildung durch Stärkung von Mitgefühl, Toleranz und Abbau von Vorurteilen politisch. Diese Annahme stellt eine wichtige Grundlage dieser Arbeit dar und wird von Uwe Sielert wie folgt formuliert:

„Sexualität wird durch politische Entscheidungen beeinflusst und beeinflusst ihrerseits politisches Tun. Sexuelle Bildung sollte ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge wecken und die Menschen dazu befähigen, zu politisch relevanten Themen wie z.B. sexuelle Gewalt, sexuelle Minderheiten und Sexualerziehung generell als kompetente Bürger und Bürgerinnen einer demokratischen Gesellschaft mitreden und handeln zu können.“ (Sielert 2015, S. 22)

Im Folgenden werden zwei Konzepte dargestellt und verglichen, welche ihren Ursprung nicht in der Sexuellen Bildung haben, hier jedoch explizit angewandt werden (vgl. Tuidier et al. 2012). Die Zwischenüberschriften zeigen theoretische Gemeinsamkeiten auf, die in den Konzepten unterschiedlich verhandelt werden. Weiterhin dienen sie in Kapitel drei als Vergleichskategorien.

2.1. *Pädagogik der Vielfalt*

„Es ist ein Kerngedanke der Pädagogik der Vielfalt, dass jede und jeder der eigenen einzigartigen Person gemäß leben können möge. Daraus folgt, dass vielfältige Lebensweisen als Reichtum empfunden werden. Die Unterdrückung und

Einschränkung von Lebensäußerungen werden als Störung oder gar Zerstörung, als Verlust des Reichtums an Lebensmöglichkeiten gedeutet.“ (Prenzel 2003)

Diese Zusammenfassung Annedore Prenzels dient als Einstieg in ihr Konzept. Im folgenden Kapitel wird die *Pädagogik der Vielfalt* ausführlich beschrieben.

Historische und theoretische Hintergründe

Die *Pädagogik der Vielfalt* wurde von Annedore Prenzel 1995 beschrieben. Sie fasst die, Ende des 20. Jahrhunderts, neuen pädagogischen Bewegungen der feministischen, inklusiven und interkulturellen Pädagogik zusammen und verhandelt ausführlich das Verhältnis von Gleichheit und Differenz. Ihr Fokus ist dabei das Individuum innerhalb eines demokratischen Systems, denn *Pädagogik der Vielfalt* sei „zuerst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet“ (Prenzel 2006, S. 16–17).

Ausgangspunkt und Grundannahme dieses Konzeptes ist, dass alle Menschen Gemeinsamkeiten (z.B. „Natalität, Mortalität, [die] Fähigkeit, Schmerz und Glück zu empfinden“ (Prenzel 2003)) und (theoretisch) die gleichen Rechte haben. Auch führt Prenzel das Prinzip der „universelle[n] Menschenwürde“ an (ebd.). Gleichzeitig seien alle Menschen aufgrund ihrer Biographie und Bedürfnisse verschieden. Die Kombination von sowohl Gleichheit als auch Differenz bildet ein Spannungsfeld, welches die *Pädagogik der Vielfalt* bearbeitet (ebd.).

Der ursprüngliche Anwendungsbereich des Konzeptes ist die schulische Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, wenngleich die Institution *Schule* als eine „monokulturelle Mittelschichteinrichtung, in der die Mehrheit der Kinder ihre (sub-)kulturellen Erfahrungen und Haltungen verlernen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen“ kritisiert wird (vgl. Prenzel 2006, S. 25).

Laut Klemm, Rolff und Tillmann seien eine „repräsentative Chancengleichheit“ und ein demokratisches Bildungssystem erst dann erreicht, „wenn alle Klassen, Stände und Gruppen genauso in den Einrichtungen weiterführender Bildung, wie in der Gesamtbevölkerung vertreten wären“ (Klemm et al. 1985, S. 29). Trotz formeller, gesetzlicher Chancengleichheit sei soziale Herkunft ein wichtig zu bedenkender Faktor, wie bereits 1971 von Bourdieu und Passeron festgestellt (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 40).

Prenzel führt die Grundschule als gutes Beispiel für eine Institution an, die diesen Ansprüchen gerecht wird: Alle schulpflichtigen Kinder mit ihren vielfältigen Biographien und Bedürfnissen werden seit der Weimarer Republik in Grundschulen zusammen unterrichtet (vgl. Prenzel 2006, S. 11).

Als Ziel der *Pädagogik der Vielfalt* formuliert Prenzel die „Entwicklung eines erweiterten Bildungsbegriffs, der den historisch und biographisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen gerechter werden kann und gleichzeitig dem politischen Ziel der Gleichberechtigung verpflichtet ist“ (Prenzel 2006, S. 27–28).

Drei pädagogische Bewegungen prägen das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt*: die inklusive, interkulturelle und feministische Pädagogik (vgl. Prenzel 2006, S. 18). Die Kritik dieser neuen pädagogischen Bewegungen bezog sich auf die damalige Bildungsreform (1960er – 1970er Jahre), die zwar das Ziel der Gleichberechtigung offiziell verfolgte, große Teile der Gesellschaft jedoch nicht berücksichtigte. So wurden Sonderschulen ausgebaut, statt Schulen für Kinder mit und ohne Behinderung inklusiv gestaltet. Kinder mit Behinderung galten als lernhinderlich für andere Kinder, vor allem für jene aus unteren Schichten, deren Leistungsfähigkeit unter gleichen Bedingungen wie für Kinder aus höheren Schichten geprüft werden sollten. Letzteres war die „zentrale Legitimationsfigur der Bildungsreform“ (Prenzel 2006, S.26) und durfte somit nicht in Gefahr gebracht werden (ebd.).

Obwohl Mädchen an den meisten Bildungsgängen nach der Reform bessere Zugangsbedingungen erlebten, sich ihre Beteiligung vermehrte und sie ebenso gute bis bessere Schulnoten als die Jungen aufwiesen, kritisierte die feministische Pädagogik die Bildungsreform: Die positiven Veränderungen in der Schule hatten keine Auswirkungen auf die berufliche Karriere der Mädchen und Frauen und waren somit nicht nachhaltig. Prenzel schreibt weiterhin von einem „heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung“ (Prenzel 2006, S. 26-27), welcher trotz gemeinsamem Unterricht von Mädchen und Jungen – damals fortschrittlicher, sogenannter Koedukation – vom Lehrpersonal zum Nachteil der Mädchen durchgesetzt wurde (ebd.).

Die interkulturelle Pädagogik machte deutlich, dass eine Reflektion über „die Normen und Werte der dominierenden Kultur“ (Prenzel 2006, S. 27) im pädagogischen Kontext nicht stattgefunden hatte und die Auffassung, dass jene dominierende, also *weiße* Kultur die höherwertige sei, weitergegeben wurde (ebd.).

Prenzel fasst die Forderungen dieser drei Strömungen zusammen zu einem neuen Konzept – der *Pädagogik der Vielfalt*.

Differenz und Gleichheit

Die Auseinandersetzung mit Differenz und Gleichheit und den Auswirkungen dieses Verhältnisses auf das Individuum bildet eine Grundlage der *Pädagogik der Vielfalt*.

Prenzel bezieht sich hier auf Rahel Varnhagen und Hannah Arendt, die zwei Handlungsoptionen auf dieses Verhältnis als „Paria-Position“ und „Parvenu-Position“ beschrieben: Die eine Möglichkeit (Paria) beschreibt, dass Menschen trotz folgender Benachteiligung und Diskriminierung die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe nicht aufgeben und „in untergeordneten, entwerteten und randständigen Stellungen verharren“ (vgl. Prenzel 2006, S. 15; vgl. Arendt 2010, 209ff.). Die andere Möglichkeit (Parvenu) wäre, alle Merkmale der Zugehörigkeit der Gruppe „der Anderen“ abzustreifen, sich alles anzueignen, „was den Bessergestellten vorbehalten ist“ (ebd.) und sich somit aus der Unterdrückung zu befreien.

Beide Strategien seien mit großen Anstrengungen und „mit Verzicht verbunden“ (ebd.), die sich auf marginalisierte Personen, sowie die Pädagogik selbst auswirken würden. Beispielhaft hierfür stellt Prenzel folgende Fragen, die ein Spannungsfeld und die Schwierigkeit pädagogischen Handelns aufzeigen:

„Wie reagiere ich als Pädagogin [...] auf Wünsche von Mädchen, sich für ein glückliches Familienleben, für's Kinderkriegen und Liebe zum Lebenspartner zu entscheiden [...]?“

„Wie reagiere ich als Pädagogin auf Wünsche von Kindern ausländischer oder minoritärer Herkunft, mit Menschen ihrer Nationalität oder Gemeinschaft zu leben oder so schnell wie möglich von Angehörigen der herrschenden Kultur nicht mehr unterscheidbar zu sein?“

„Wie reagiere ich als Pädagogin auf Wünsche behinderter Kinder nach Integration oder auf Lernen und Leben mit ihresgleichen und wie reagiere ich auf die komplexen Mischungen aus beiden Tendenzen?“ (Prenzel 2006, S.15)

Pädagogik der Vielfalt soll zu diesen beiden Handlungsstrategien also eine Alternative darstellen, Kinder mit verschiedenen Biographien und Bedürfnissen sollten „weder ausgegrenzt noch zur Assimilation gedrängt werden“ (Prenzel 2003).

Weiterhin beschreibt Prenzel in dem Aufsatz „Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer der Vielfalt“ in der Zeitschrift *frühe Kindheit* „die Dimension der Gleichheit und die Dimension der Verschiedenheit“ (Prenzel 2003). Laut Prenzel funktionieren beide Dimensionen nur in der Wechselbeziehung miteinander: Ohne Verschiedenheit sei das Prinzip der Gleichheit die Basis für Gleichschaltung und ohne Gleichheit sei das Prinzip der Verschiedenheit die Basis für Hierarchie (ebd.). Es gehe also in der *Pädagogik der Vielfalt* um die „Gleichberechtigung der Verschiedenheit“ (ebd.).

Im selben Aufsatz setzt sich Prenzel mit Perspektivitätstheorien auseinander und kommt zu dem Fazit:

„Alles was ich weiß und tue hängt davon ab, wie und auf welcher Ebene mein Zugang zur Welt angesiedelt ist und welches Erkenntnisinteresse ich habe. [...] Dabei bin ich in hohem Masse von den gesellschaftlich-kulturellen Konventionen, deren Teil ich bin, abhängig.“ (Prenzel 2003)

Dieses Zitat stellt eine passende Überleitung zur postkolonialen Theorie dar, in welcher es maßgeblich um die Reflexion der eigenen Privilegien und gesellschaftlichen Positionen geht.

Postkoloniale Bezüge: Hierarchie – und Machtverhältnisse

Prenzel schreibt, bezogen auf die Bewegungen der feministischen, inklusiven und interkulturellen Pädagogik:

„Allen drei Erkenntnisperspektiven ist gemeinsam, daß [sic] sie sich darum bemühen, bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten.“ (Prenzel 2006, S. 13–14)

Prenzel spricht zudem von der Gemeinsamkeit einer „historischen Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung“ (Prenzel 2006, S. 13) bestimmter Personen und Gruppen in dieser Gesellschaft, die wahrgenommen werden als „das ganz ‚Andere‘“ (ebd.). Gemeint sind damit Frauen, Menschen mit Behinderung und Angehörige marginalisierter Kulturen. Nicht einbezogen werden in Prenzels ursprünglichem Konzept also beispielsweise Menschen mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen oder Identitäten, die

von der gesellschaftlichen Norm abweichen und somit ebenso „das ganz ‚Andere‘“ darstellen.

Weiterhin ist die Auseinandersetzung mit der „historisch und biographisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen“ (Prenzel 2006, S. 27–28), wie zu Beginn dieses Kapitels bereits zitiert, wichtig zu betrachten. Diese Historisierung bezieht sich auf den Umgang mit ‚den Fremden‘:

„Beim historischen Rückblick kommen wir nicht umhin, uns mit den wohl schlimmsten Leiden, die Menschen anderen Menschen zugefügt haben, auseinanderzusetzen: Fremdheit ist in Politik und Pädagogik schwer belastet durch Entwertung und Zerstörung der Fremden.“ (Prenzel 2003)

Prenzel bezieht sich auf verschiedene markante Punkte in der Geschichte aus europäischer Perspektive: Die Entdeckung Amerikas durch den Italiener Kolumbus, religiöse Konflikte, die jahrhundertelange Kolonialisierung auf verschiedenen Kontinenten und die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland (ebd.). Ebenso sei die Geschichte der Demokratie geprägt von dem Umgang mit ‚den Fremden‘ oder ‚den Anderen‘: Die Partizipation in der Demokratie wurde und wird ihnen vorenthalten. Prenzel verweist zudem auf den langen Weg des gleichberechtigten Wahlrechts für Frauen oder Angehörige unterer Klassen und Stände innerhalb „moderner Demokratien“ (ebd.). Sie fasst zusammen:

„Vermutlich diene in der Geschichte und dient in der Gegenwart die Zuschreibung „fremd“ wie kein anderes Attribut als Auslöser und Legitimation für Ausgrenzung und Gewalt.“ (ebd.)

Aktuelle Bezüge

Für die Darstellung einer aktuellen Auseinandersetzung mit Prenzels Konzept und die Wichtigkeit dieses Konzeptes in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, dient Prenzels Aufsatz „Pädagogik der Vielfalt - Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“ in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik - Streitforum für Erziehungskultur* von 2015. In der Ausgabe der Zeitschrift kommen andere Autor_innen, wie Dr. Karl-Ernst Ackermann der Humboldt-Universität Berlin oder Cristina Allemann-Ghionda der Universität Köln, zu Wort, die sich mit Prenzels Konzept befassen. Prenzel selbst bezieht nun auch andere Konzepte mit ein: Sie erweitert den Begriff der *Pädagogik der Vielfalt* zu einem Überbegriff facettenreicher pädagogischer Angebote, in denen

„vielfaltsbewusste inklusive Ansätze“ (Prenzel 2015, S. 158), die auf menschenrechtlichen Grundsätzen beruhen (Gleichheit, Freiheit, Solidarität) „und sich gegen Ungleichheit, Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit wenden“ (ebd.) richten. Der Fokus des Aufsatzes ist Inklusion in Bezug auf Menschen mit und ohne Behinderung.

Als „historische und gesellschaftliche Verankerung“ der „Kerngedanken der Pädagogik der Vielfalt“ führt Prenzel die UN – Menschenrechtscharta und die demokratische Verfassung der Bundesrepublik Deutschland an: In ihnen ist die Achtung der universell geltenden Menschenwürde niedergeschrieben (vgl. Prenzel 2003). Zudem würde in der demokratischen Ethik der adäquate „Umgang mit Fremden“ (ebd.) zentral diskutiert werden. Laut Prenzel beinhaltet diese Ethik „eine Entscheidung gegen alle Spielarten von Menschenverachtung, Missachtung, Entwürdigung, Erniedrigung, Intoleranz und Ausbeutung“ (ebd.).

2.2. *Intersektionalität*

"Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren 'Verwobenheiten' oder 'Überkreuzungen' (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*." (Walgenbach 2014, S. 54–55)

Diese Definition von Walgenbach dient als Einstieg in die Materie der *Intersektionalität*. Im folgenden Kapitel wird das Konzept ausführlich beschrieben.

Postkoloniale Bezüge: Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Eine Prämisse der *Intersektionalität* ist die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan skizzieren verschiedene Hauptrichtungen der postkolonialen Theorie und der diesbezüglichen Debatte (vgl. Castro Varela und Dhawan 2015).

Bestehende soziale Ungleichheiten, „wie Sexismus/Patriarchat/Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität, Rassismus oder

Klassenverhältnisse/Klassenherrschaft/Klassismus“ (Walgenbach 2014, S.66), werden in der postkolonialen Theorie als strukturell und historisch verankert betrachtet. Sie sind die Konsequenz jener Macht- und Herrschaftsverhältnisse, welche in der Kolonialzeit deutlich zum Ausdruck kamen und bis heute bestehen. Diese Mechanismen haben enormen Einfluss darauf, welche dominierenden Gruppen und Personen in einer Gesellschaft über Macht verfügen und diese Macht durch Herrschaft legitimieren können (vgl. Imbusch 2012, S. 21–22). Das Bewusstsein für postkoloniale Theorie im Kontext der *Intersektionalität* kommt bereits in der eingangs zitierten Definition Walgenbachs zum Ausdruck, da Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Ungleichheiten aufgrund sozialer Kategorien strukturell wahrgenommen und nicht als plötzlich dagewesener Zustand verhandelt werden.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird der Zusammenhang feministischer Bewegungen und *Intersektionalität* konkretisiert, ein Beispiel soll jedoch vorangestellt werden, um die postkolonialen Bezüge zu verdeutlichen: Am Beispiel *Familie* wird die Notwendigkeit verschiedener Perspektiven und ein Bewusstsein für die Verankerung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen innerhalb einer feministischen Bewegung sichtbar. Familie galt „für Schwarze Frauen im Kontext der Sklaverei“ als „ein Ort der Humanität bzw. des Rückzugs vor rassistischer Verfolgung“ (Walgenbach 2014, S. 57 nach hooks 1981, 1984). Dies steht im Gegensatz zu *weißen* Hausfrauen der Mittelschicht, die ihre Pflichten innerhalb der Familie als beengend und nicht länger tragbar erfuhren und dahingehend feministische Forderungen stellten.

Walgenbach nennt verschiedene Ebenen, in welchen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar, beziehungsweise spürbar seien: „Soziale Strukturen, Institutionen, symbolische Ordnungssysteme, soziale Praktiken, Subjektformationen“ (Walgenbach 2014, S. 66). In der pädagogischen Arbeit können folgende Fragen gestellt werden: Sehen sich Angehörige marginalisierter Gruppen in Schulbüchern und anderen Medien vorurteilsfrei repräsentiert? Ist die Sprache der Lehrkräfte inklusiv gestaltet, wird gegendert, wird von „Ausländern“ gesprochen, wenn die Aussage in Deutschland geborene Jugendliche betrifft (ebd.)?

Historische und theoretische Hintergründe

Mit diesen vorgegriffenen Informationen kann nun das Konzept der *Intersektionalität* von seinen Grundlagen ausgehend beschrieben werden. Eingeführt wurde der Begriff *Intersektionalität* von der Schwarzen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (vgl. Crenshaw 1989) und entstand „in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext“ (Walgenbach 2015, S. 54). Durch eine vielfältige theoretische und praktische Auseinandersetzung mit *Intersektionalität* in Kontexten der „*Cultural Studies, Diversity Education* oder Menschenrechtsdiskursen der *United Nations*“ (Walgenbach 2014, S. 54), finden sich unterschiedliche Begriffe wie *Paradigma, Methodologie, Theorie, Analysestrategie* oder *gemeinsamer Orientierungsrahmen*. In Anlehnung an Crenshaw, die *Intersektionalität* als „provisorisches Konzept“ (Coster et al. 2014, S. 119–121) beschrieb, wird auch in dieser Arbeit der Begriff des Konzeptes verwendet. Dies erleichtert zudem den pädagogischen Bezug und den folgenden Vergleich.

Der historische Ursprung der *Intersektionalität* findet sich in den USA zu Zeiten der zweiten Frauenbewegung Mitte des 20. Jahrhunderts „mit Bezügen zum *Black Feminism* und der *Critical Race Theory*“ (Walgenbach 2014, S. 54 nach Chebout 2016). Der damalige feministische Mainstream beschäftigte sich hauptsächlich mit den Problematiken *weißer, westlicher, heterosexueller Hausfrauen* der Mittelschicht (vgl. Walgenbach 2012). In verschiedenen Publikationen werden diese Entwicklungen kritisiert, beispielsweise durch die Schwarze Kulturtheoretikerin bell hooks. Sie beschreibt die exklusive Gruppe *weißer Feministinnen*, die „ihre Politik im Namen ‚aller Frauen‘ legitimieren“, obwohl sie die Interessen vieler Frauen nicht vertraten (vgl. Walgenbach 2014, S. 57 nach hooks 1981, 1984).

Zentral waren die Forderungen der *weißen Feministinnen* in den 1970er Jahren nach Emanzipation innerhalb der Ehe und die Möglichkeit trotz Familie eine berufliche Zukunft zu haben. Reproduktionsarbeit galt als „weibliche Selbstentwertung“, als monoton und isolierend (vgl. Walgenbach 2014, S. 57 nach hooks 1981, 1984). Dies steht, generalisierend ausgedrückt, im Gegensatz zu dem Verständnis von Familie von Schwarzen Frauen, wie bereits erläutert. Feministische Themen wurden also aus einer *weißen* Perspektive heraus problematisiert und „die Kategorie ‚Frau‘ [...] als ‚homogen‘ bzw. ‚universal‘ repräsentiert“ (ebd.). Hinzu kamen die unterschiedlichen Möglichkeiten der

Darstellung in der Öffentlichkeit: *weiße* Mainstream-Feministinnen konnten eher universitäre Kontexte sowie Massenmedien und Verlage zur Verbreitung ihrer Forderungen nutzen, als andere feministische Gruppen oder Einzelpersonen (ebd.). Walgenbach macht zudem deutlich, dass die Begründung der *Intersektionalität* nicht nur auf die Kontroversen innerhalb der Frauenbewegungen zurückzuführen sei:

„*Women of Color* kritisierten bspw. nicht allein ihre Marginalisierung in einem *weißen Mainstream-Feminismus*, sondern auch innerhalb der *Black Power-Bewegung*.“ (Walgenbach 2014, S. 56)

Das 1974 gegründete *Combahee River Collective* als „Kollektiv Schwarzer, lesbischer, sozialistischer Feministinnen“ (ebd.) galt als wichtige Stimme innerhalb der zweiten Frauenbewegung und veröffentlichte mehrere Statements. In der Erklärung „A Black Feminist Statement“ (The Combahee River Collective 1977) werden „Gender, Race und Class [...] nicht als getrennte Kategorien begriffen, sondern zusammengedacht“ (Walgenbach 2014, S. 56). Dieses impulsgebende Statement wird von Walgenbach „als wichtiges historisches Ereignis“ in Bezug auf *Intersektionalität* betitelt (ebd.). Eine weitere wichtige Publikation ist das Buch *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color*, in welcher unter anderem Rassismus innerhalb der feministischen Bewegung angesprochen und der Begriff „Feminismus“ um Perspektiven von Women of Color erweitert wird (vgl. Moraga und Anzaldúa 1983, S. 24). Das Sammelwerk *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women's Studies* enthält mehrere Aufsätze, welche die Verknüpfung von Ethnizität und Geschlecht behandeln und Kritik an Frauenforschung und -politik üben (vgl. Hull 1982) und gilt als wegbereitendes Dokument für einen intersektionalen Ansatz.

Auch in Deutschland gab es in den 1970ern von der Bewegung in den USA größtenteils unabhängige Debatten, die sich mit *Intersektionalität* beschäftigten und bis heute präsent sind (vgl. Walgenbach 2014, S. 58). Eine Gemeinsamkeit der feministischen Kontroversen in den USA und jener in Westdeutschland ist die Kritik am *weißen* Mainstream-Feminismus. „Migrantinnen, Schwarze Deutsche, jüdische Frauen, Lesben sowie Frauen mit Behinderungen“ (ebd.) gaben Impulse und verhalfen einem intersektionalen Ansatz auf verschiedenen Ebenen zu Anerkennung: politische Diskurse fanden statt, die pädagogische Praxis wurde (z.B. durch feministische, inklusive, interkulturelle Bewegungen,

vgl. Prengel 2006) zu selbstorganisierten Angeboten im Bereich der Bildung, Beratung und Selbsthilfegruppen weiterentwickelt (vgl. Walgenbach 2014, S. 58).

Frauen mit Behinderungen („Krüppelfrauen“) sahen ihre Perspektive beispielsweise nicht im feministischen Mainstream vertreten. Ihre Forderungen bezogen sich unter anderem auf die Beendigung der Sterilisationspraxis, auf die in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung produzierten Machtverhältnisse, auf sexualisierte Gewalt an Frauen mit Behinderung und auf die Anerkennung ihrer Geschlechtsidentität (vgl. Achtelek 2015, S. 77-92; 115-125; Walgenbach 2014, S. 59–60).

Migrantinnen warfen Mainstream-Feministinnen vor, dass Emanzipation an einem Maßstab gemessen werden würde, der sich klar an einem *weißen*, westlichen Standard orientiere. Dies wird beispielsweise deutlich gemacht in dem Aufsatz „Paternalismus in der Frauenbewegung?! Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen eingewanderten und eingeborenen Frauen“, in dem die Verknüpfung von mehreren Diskriminierungsformen beschrieben wird (vgl. Kalpaka und Rähzel 1985). Sedef Gümen beschreibt die interkulturelle Frauenforschung der 70er und 80er Jahre als defizitär:

„Ausländerinnen wurden aus einer Kulturdefizitperspektive als Problemfeld entdeckt; [...] In zahlreichen Projektberichten und Veröffentlichungen wurden klischeehafte Darstellungen über patriarchalisch-autoritäre Familienformen und die absolute Unterordnung der zugewanderten Frauen aus den Anwerbeländern produziert.“ (Gümen 1996, S. 82)

Natascha Apostolidou warf in ihrem Aufsatz in der Zeitschrift *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* den Begriff des „Arbeitsobjektes“ in Bezug auf Migrantinnen innerhalb der feministischen Bewegung ein (vgl. Apostolidou 1980). Jüdische Feministinnen kritisierten eine christliche Prägung des deutschen feministischen Mainstreams, die gemeinsam mit anderen Faktoren dazu führte, dass Jüdinnen nicht als solche wahrgenommen wurden (vgl. Jacoby und Lwanga 1991, S. 99).⁵

⁵ „Entweder werden sie unter die Kategorie „Juden(-Verfolgung)“ gefaßt (sic!) und sind unter frauenspezifischen Gesichtspunkten nicht relevant (Anhängsel einer männlich-definierten Gemeinschaft) oder sie gehören unter die Kategorie „Frau“ (universal und biologisch, nach dem Vorbild weißer christlicher Frauen).“ (Jacoby und Lwanga 1991, S.99)

Wie aus den Ausführungen ersichtlich, brachte die zweite Frauenbewegung viele, für die Entwicklung der *Intersektionalität* hilfreiche, Kontroversen mit sich, denn nicht alle Frauen⁶ sahen sich in dieser Bewegung vertreten.⁷

Als Antwort auf jene Kontroversen in den USA formte Kimberlé Crenshaw 1989 den Begriff *Intersektionalität*, unter welchem sie die Betrachtung der Wechselwirkungen der Kategorien *Race, Class, Gender* verstand (vgl. Crenshaw 1989). Andere soziale Kategorien fanden erst später Platz in dem Konzept (vgl. Degele und Winker 2007; Lutz und Wenning 2001). Crenshaw analysierte mit ihrem Konzept als Rechtswissenschaftlerin die nicht ausreichenden Antidiskriminierungsgesetze in den USA (vgl. Walgenbach 2014, S.61). In Deutschland wurde der Begriff *Intersektionalität* 2001 von Helma Lutz bekannt gemacht (vgl. Lutz und Wenning 2001).

Crenshaw nutzt den juristischen Fall *DeGraffenreid gegen General Motors*, um den Sachverhalt zu erläutern (vgl. Walgenbach 2014, S. 62 nach Crenshaw 1989, S. 141 – 143):

Das Vergütungssystem von *General Motors* orientierte sich daran, wie lange die Arbeitenden dem Betrieb angehörig waren. Dies war für Schwarze Frauen nachteilig, da durch die rassistische Segregation in den USA vor dem Civil Rights Act 1964 keine Schwarzen Frauen eingestellt wurden. Dieses Prinzip der Betriebsangehörigkeit wirkte sich auch in einer Welle an Entlassungen in den 1970er Jahren negativ auf das Arbeitsverhältnis von Schwarzen Frauen aus. Fünf Schwarze Frauen klagten 1976 gegen *General Motors*, da dieses Prinzip in ihren Augen „die Folgen der Diskriminierung aus der Vergangenheit“ (Walgenbach 2012) fortsetzte.

Da *General Motors* vor 1964 *weiße* Frauen eingestellt hatte, wurde eine geschlechtliche Diskriminierung abgewiesen. Zudem existierte bereits eine andere Klage wegen rassistischer Diskriminierung gegen den Betrieb, zu welcher sich die Anliegen der Klägerinnen laut Gericht zusammenfassen ließe. Das Anliegen als Schwarze Frauen zu klagen,

⁶ Sicherlich auch nicht alle Trans*- und Interpersonen.

⁷ Die Kritik am *weißen* Mainstream-Feminismus in Deutschland ist immer noch aktuell. Walgenbach warnt vor einer Wiederholung der „kritisierten Prozesse der Marginalisierung, aus der Intersektionalität gerade entstanden ist“ (Walgenbach 2012). Ferner schreibt Emine Aslan: „Für Schwarze Frauen*, für Frauen* of Color, muslimische Frauen*, Arbeiter*innen ist es auch kein Trost, dass sie mittlerweile nicht mehr allein von *weißen* Cis-Männern unterdrückt werden, sondern gegebenenfalls auch von *weißen* Chefinnen.“(Aslan 2016)

beachtete das Gericht nicht, denn für die Kombination verschiedener Diskriminierungsformen wurde kein Handlungsbedarf festgestellt. Laut Crenshaw werden Schwarze Frauen nur durch Gesetze geschützt, wenn ihre Diskriminierungserfahrungen mit jenen von *weißen* Frauen oder Schwarzen Männern vergleichbar sind (vgl. Walgenbach 2014, S. 62 nach Crenshaw 1989, S. 141 – 143).

Crenshaw entwickelte folgende Metapher zum besseren Verständnis: Man stelle sich eine Person auf einer Straßenkreuzung vor. Jede Straße, die zu dieser Kreuzung führt, symbolisiert eine soziale Kategorie, beispielsweise Ethnizität, soziales Milieu und Geschlecht (Race, Class und Gender). Ein Unfall kann durch Diskriminierungen aus jeder einzelnen Richtung verursacht werden, jedoch auch „aus allen Richtungen gleichzeitig“ (vgl. Walgenbach 2014, S.61 nach Crenshaw 1989, S. 149). Dies würde bedeuten, dass die Betroffenheit durch verschiedene Diskriminierungsformen eine andere Erfahrung zur Folge haben kann, als bei einer Diskriminierung aufgrund „nur“ eines Faktors.

„Die Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen Frauen könnten demnach gleich oder different zu den Erfahrungen *weißer* Frauen oder Schwarzer Männer verlaufen. Manchmal erfahren sie auch eine Diskriminierung als Schwarze Frauen, die dann mehr ist als die Summe rassistischer und sexistischer Diskriminierung.“ (ebd.)

Der Fall *General Motors* zeigt, dass für Schwarze Frauen ein erhöhtes Verletzungsrisiko auf Straßenkreuzung besteht, als für *weiße* Frauen oder Schwarze Männer. Sie müssen mit rassistischer, sexistischer Diskriminierung und einer Kombination verschiedener Formen rechnen. Crenshaw stellt auch die Frage, welche „Ambulanz“ im Falle ihrer Metapher, für den Schutz in einem solchen Fall zuständig sei: Die Gender-Ambulanz oder die Race-Ambulanz (vgl. Walgenbach 2014, S. 63 nach Crenshaw 1989, S. 149).

Gleichheit und Differenz

In anderen von Crenshaw aufgeführten, juristischen Fällen werden unterschiedliche Ebenen deutlich. Beispielsweise wurde Schwarzen Frauen in einem Fall seitens des Gerichts das Recht abgesprochen, *alle* Frauen zu repräsentieren bezüglich einer Klage gegen sexistische Einstellungsverfahren (vgl. Walgenbach 2014, S. 62 nach Crenshaw 1989, S. 143). Es besteht also ein Gleichheits-Differenz-Paradox: Entweder die Kritik besteht darin, dass Schwarze Frauen gleich sind und Schaden tragen, weil sie anders behandelt werden, oder sie sind anders und tragen Schaden, weil sie gleich behandelt werden (vgl.

Walgenbach 2014, S. 63 nach Crenshaw 1989, S. 148-149)⁸. Wie kann dieser Widerspruch also als Fundament einer Kritik bestehen?

Crenshaw weist darauf hin, dass Diskriminierungserfahrungen nicht eindimensional sind und somit ganz unterschiedliche Konsequenzen für die einzelne Person haben können. Zu diesen Erfahrungen passt kein „single-issue-framework“, an welchem sich die Antidiskriminierungsgesetze der USA orientierten (ebd.) Dies zeigt die Metapher der Straßenkreuzung (ebd.). Laut Crenshaw bestehe folglich kein Widerspruch. Vielmehr würde dieser Sachverhalt die Chance und Notwendigkeit eines intersektionalen Konzeptes verdeutlichen (ebd.).

Aktueller (theoretischer) Bezug

In der praktischen und theoretischen Arbeit sind die am häufigsten analysierten Kategorien nach wie vor Ethnizität, Klasse und Geschlecht („Race, Class, Gender“) nach dem Vorbild der US-Debatte und Kimberlé Crenshaw (vgl. Walgenbach 2012). Alter, Sexualität und Nation spielen in europäischen Kontroversen zunehmend eine Rolle (ebd.). Es stellt sich jedoch die Frage nach der Gewichtung und Auswahl der Kategorien, wodurch in dem Konzept *Intersektionalität* selbst Hierarchien entstehen können (ebd.).

Das Analysekonzept der „Mehrebenenanalyse“ von Degele und Winker gibt darauf eine Antwort: Unterschieden wird zwischen Strukturebene, Identitätsebene und Repräsentationsebene, welche sich innerhalb der bestehenden kapitalistischen Gesellschaft gegenseitig bedingen. Für die erste Ebene leiten die Autorinnen die Kategorien Geschlecht, Klasse, Körper (Alter, körperliche Verfasstheit, Gesundheit, Attraktivität) und ‚Rasse‘ aus einer vorherigen Gesellschaftsanalyse ab (vgl. Degele und Winker 2007). Die Kategorien der Identitätsebene entstehen aus dem jeweiligen Forschungsprozess, wodurch diese Ebene fluid ist und das Risiko der Vernachlässigung einzelner wichtiger Kategorien verringert wird. Auch die Repräsentationsebene ist offen für verschiedene Kategorien, orientiert sich jedoch an Werten und Ideologien (ebd.; Walgenbach 2014, S.77 – 80). In

⁸ “It seems that I have to say that Black women are the same and harmed by being treated differently, or that they are different and harmed by being treated the same. But I cannot say both. This apparent contradiction is but another manifestation of the conceptual limitations of the single-issue analyses that intersectionality challenges.” (Crenshaw 1989, S. 148-149)

dieser Arbeit wird dieses Analysekonzept genutzt, da die Kategorie „Körper“ in Bezug auf Sexuelle Bildung, ebenso wie die Fluidität der Kategorien aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen angemessen erscheint. Somit wird etwas Abstand zu Crenshaws ursprünglichem Konzept eingenommen.

3. Zum Vergleich der Konzepte

Die Konzepte der *Pädagogik der Vielfalt* und der *Intersektionalität* beschäftigen sich jeweils mit sozialen Kategorien, (Un-)Gleichheiten, marginalisierten Gruppen und Diskriminierung. Im folgenden Vergleich werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze dargestellt.

Theoretische (und historische) Hintergründe

Beide Konzepte haben ihre Ursprünge in den 1960er und 1970er Jahren. Während das Konzept der *Intersektionalität* aus Debatten innerhalb feministischer Bewegungen der USA und (West-)Deutschlands entstand und die stattfindenden interkulturellen und inklusiven Diskurse aus einer feministischen Perspektive geführt wurden, wurden im theoretischen Hintergrund der *Pädagogik der Vielfalt* feministische, inklusive und interkulturelle Strömungen als jeweils gleichberechtigte, eigene Bewegungen behandelt. Laut Walgenbach seien diese Bewegungen unmittelbar von den „politisch-theoretischen Impulse[n]“ der Intersektionalitätsdebatte beeinflusst worden und stehen dadurch auf theoretischer Ebene nah beieinander (vgl. Walgenbach 2014, S.58).

Der Grundstein für die Entstehung beider Konzepte ist die Kritik marginalisierter Gruppen an dem damaligen Mainstream-Feminismus, beziehungsweise der Bildungsreform. Die Bewegung und die Beschlüsse waren fortschrittlich, jedoch nur für bestimmte gesellschaftliche Gruppen, sodass Migrantinnen, Frauen mit jüdischem oder muslimischen Glauben und Frauen mit Behinderungen Debatten anstießen.

Einen Unterschied bildet der Anwendungsbereich der Konzepte: Die *Pädagogik der Vielfalt* entstand im Bereich der Bildung und ist noch immer in einem Spektrum verschiedener, auch außerschulischer Bildungsangebote zu finden. Die *Intersektionalität* wurde in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext erstmalig formuliert, und wird nun in

erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und auch feministischen Diskursen angewandt.

Zudem sieht Prenzel die *Pädagogik der Vielfalt* „dem demokratischen System verpflichtet“ (Prenzel 2006, S. 16–17). *Intersektionalität* agiert zwar innerhalb staatlicher Systeme, eine Verpflichtung wird dahingehend allerdings nicht formuliert.

Differenz und Gleichheit

Eine Grundannahme Prenzels ist, dass alle Menschen Gemeinsamkeiten haben, jedoch ebenso Unterschiede aufgrund beispielsweise verschiedener Biographien und Bedürfnisse. Prenzel bezeichnet dies als „eine gleichberechtigte Verschiedenheit“ und als „Spannungsfeld“, in welchem die *Pädagogik der Vielfalt* agiert (vgl. Prenzel 2003). Dies kann mit Crenshaws „Gleichheits-Differenz-Paradox“ unterstützt werden, es zeigt jedoch gleichzeitig deutlich worin sich *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt* hauptsächlich unterscheiden: Die Mehrdimensionalität von Diskriminierung aufgrund verschiedener sozialer Kategorien und deren „gleichzeitiges Zusammenwirken“ (Walgenbach 2014, S. 55) in Bezug auf das Individuum.

Prenzel verhandelt *Differenz* und *Gleichheit* auf vielfältige Art und Weise und betont die Anerkennung der Vielfalt als Reichtum. Die Annahme mehrdimensionaler Wirkungsweisen wird in der *Pädagogik der Vielfalt* eher als Phänomen verhandelt.

Postkoloniale Bezüge: Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Postkoloniale Bezüge sind eine Prämisse der *Intersektionalität*: eine intensive Auseinandersetzung mit strukturell und historisch verankerten Macht – und Herrschaftsverhältnissen und postkolonialer Theorie wird vorausgesetzt. Mit diesem Hintergrund werden Ungleichheiten erklärt und in das Konzept integriert. Dieser Diskurs wird in der *Pädagogik der Vielfalt* zwar beispielsweise in Bezug auf Perspektivitätstheorien oder die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Fremd-Seins geführt (vgl. Prenzel 2003), jedoch stellt er keine Prämisse für dieses Konzept dar.

Pädagogik der Vielfalt beschreibt ein positives Bild einer Utopie, in der alle Menschen nach ihren Bedürfnissen leben können. Auf diese Utopie hinzuarbeiten ist das ultimative

Ziel der *Pädagogik der Vielfalt*. *Intersektionalität* hingegen beschäftigt sich mit dem Ist-Zustand und der Vergangenheit, aus welcher dieser Zustand resultiert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass *Intersektionalität* deutlich herrschaftskritischer und fokussierter auf strukturelle Ungleichheiten ist, als die *Pädagogik der Vielfalt*. Diese beschäftigt sich allerdings auf individueller Ebene mit Verschiedenheit und den Bedürfnissen der einzelnen Personen.

4. Sexuelle Bildung und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen

Sexuelle Bildung wird beeinflusst vom jeweils aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskurs des Sexuellen (vgl. Sielert 2016, S. 22, 2015, S. 15; Henningsen et al. 2016, S. 8), der politischen Lage und gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie besitzt jedoch auch die Fähigkeiten und Ressourcen, diesen Diskurs und „politisches Tun“ (Sielert 2015, S.22) zu verändern. Vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen werden im folgenden Kapitel Hinweise auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen in der Bundesrepublik knapp und ohne den Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt, bevor sich mit der Zusammenführung der Konzepte auseinandergesetzt wird. Die Beispiele wurden aufgrund ihrer direkten oder indirekten Bezüge zu Sexualität, geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und Sexueller Bildung ausgewählt.

Zunächst werden einige Erkenntnisse der aktuellen Jugendstudie 2015 der BZgA („Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung“) aufgeführt, da diese eine empirische Grundlage für die Sexuelle Bildung darstellen und auf gesellschaftliche Tendenzen hinweisen: Laut der Studie gehe der Trend bei Jugendlichen zu einem „späteren Einstieg“ (Bode und Heßling 2015, S. 8) in das Sexualleben. Zudem finde „das erste Mal“ in der Regel geplanter statt als noch vor zehn Jahren (vgl. ebd., S. 9) und es bestehe zusätzlich ein „hohes Problembewusstsein für die Notwendigkeit von Verhütung“ (ebd., S. 11). Die Studie verweist zudem auf die besonders für männliche Jugendliche wichtige Rolle von Angeboten Sexueller Bildung im schulischen Kontext (vgl. ebd., S. 5 – 6).⁹

⁹ Die Befragten dieser Studie werden in „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und „Jugendliche deutscher Herkunft“ unterteilt. Diese Unterteilung ist kritisch zu betrachten, da sie einen defizitorientierten Blick auf Jugendliche aus marginalisierten Gruppen bestärken kann. Diese Tendenz konnte 2011 in Broschüren der BZgA beobachtet werden (vgl. Voß 2016, S. 64–65).

Mit den Debatten um #metoo (vgl. Gunda-Werner-Institut 2017) und den Paragraphen 219a¹⁰ wurden die Auswirkungen sexualisierter Gewalt auf Frauen, sowie sexuelle und reproduktive Rechte öffentlich diskutiert. Inwiefern aus diesen Debatten gesellschaftliche Veränderungen erfolgen, kann in dieser Arbeit nicht prognostiziert werden. Dennoch ist eine öffentliche Thematisierung bereits ein Hinweis auf eine gesellschaftliche Auseinandersetzung.

Die Gesetzesänderungen zur „Ehe für Alle“ (vgl. Birand 2017) und die Möglichkeit der Eintragung der „dritten Option“ (vgl. Rath 2017) wurden 2017 beschlossen. Im Juni 2018 wurde die zukünftige Streichung von „Transsexualität“ aus dem Krankheitskatalog der WHO („World Health Organisation“) bekannt gegeben (vgl. Warnecke 2018). Ferner werden Materialien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt konzipiert und auf Bundes- und Länderebene „Aktionsprogramme vorangetrieben“ (vgl. Voß 2016, S. 58). Diese Entwicklungen können als Ausdruck zunehmender gesellschaftlicher Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und als Aushandlungsprozesse von Differenz und Gleichheit gewertet werden.

Parallel dazu sind jedoch auch gegenläufige Tendenzen zu beobachten: Der Beschluss um die „Ehe für alle“ wurde von Großdemonstrationen („Demos für alle“) der Gegner_innen begleitet (vgl. Beverfoerde 2014). Das schwule Anti-Gewalt-Projekt *Maneo* aus Berlin verzeichnet immer mehr homo- und trans*feindliche Gewalttaten (vgl. Dinger und Pieti 2017). Erst kürzlich wurde in Leipzig ein trans*feindlicher Angriff verübt (vgl. Nößler 2018). Die sexistischen Vorfälle in der Silvesternacht 2015 in Köln dienen und dienen weiterhin als „Ventil [...], um gegen Migrant_innen und Geflüchtete zu hetzen“ (Voß 2016, S. 60). Im öffentlichen Diskurs werden Sexismus und Rassismus verschränkt (vgl. Voß 2016, S. 63).

Diesbezüglich ist die Einschätzung des *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) zu nennen: Weltweit seien so viele Menschen auf der Flucht wie noch nie (vgl. UNHCR 2017). Die Debatte um Europas und Deutschlands Asylpolitik wird beständig

¹⁰ Die Debatte dreht sich um den Paragraphen 218a StGB (Werbung für Schwangerschaftsabbrüche). Angeklagt wurde die Ärztin Kristina Hänel, weil sie auf ihrer Website darüber informierte Schwangerschaftsabbrüche durchzuführen. Viele Mediziner_innen bekommen solche Anklagen. Nun wird die Streichung des Gesetzes im Bundestag diskutiert (vgl. Warkentin 2018)

geführt (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung 2018). Dies stellt Angebote der Sexuellen Bildung vor neue Herausforderungen. In dem Methodenbuch „Sexualpädagogik der Vielfalt“ ist diesbezüglich von „anhaltende[n] Pluralisierungs – und Vervielfältigungsprozesse[n]“ (Tuider et al. 2012, S. 5) die Rede. Solche Prozesse sorgen im Feld der Sexuellen Bildung dafür, bisherige Konzepte, Werte und Normen zu überdenken und neue Angebote zu schaffen. So wurden in den letzten Jahren vermehrt Angebote Sexueller Bildung für geflüchtete Menschen konzipiert.

Die Studie „Gespaltene Mitte – feindselige Zustände“ und die Bundestagswahl 2017 zeigen, dass sich „rechtsextreme und vor allem rechtspopulistische Einstellungen [...] nicht in allen Segmenten, aber bis weit in die Mitte“ (vgl. Zick et al. 2016, S. 141; Statistisches Bundesamt 2017) verwurzelt haben. Als ein Ausdruck davon kann der Wahlerfolg der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) gewertet werden. Unter anderem dadurch erscheint „ein ‚Rollback‘ in Bezug auf die gesellschaftlichen Aushandlungen im Kontext geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie zur Gleichberechtigung von Frauen wahrscheinlicher“ (Voß 2016, S. 59).

Diese Entwicklungen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Sexuelle Bildung, denn laut dem Soziologen Andreas Kemper kämpfe die AfD „an vorderster Front“ (Kemper 2014a, S. 55) gegen Pläne Sexueller Bildung. Dies wird ebenso deutlich in dem Beitrag von Elisabeth Tuider „diskursive Gemengelagen“, in welchem sie darstellt, wie Sexuelle Bildung durch Akteur_innen der AfD und ihrem Netzwerk öffentlich diskutiert wird (vgl. Tuider 2016).

Dieses Netzwerk reicht von „neoliberalen, christlich-fundamentalistischen und national-konservativen“ (Kemper 2016, S. 155–156) hin zu rechtsextremen und rechtspopulistischen Kreisen (vgl. Tuider 2016, S. 179). Eng vernetzt ist die AfD mit Akteur_innen der bereits genannten Initiative „Demo für alle“, den *Patriotischen Europäern gegen die Islamisierung des Abendlandes* (Pegida) und ihren verwandten Demonstrationen und den „Besorgten Eltern“, die in der Broschüre „Verborgene Wurzeln der ‚modernen‘ Sexualaufklärung“ Sexuelle Bildung als Gefahr darstellen (vgl. Besorgte Eltern 2015; Tuider 2016, S. 177). Hier sind auch sogenannte „Schweigemärsche“ aufzuführen, die in Anna-berg-Buchholz oder Berlin jedes Jahr stattfinden und deren Initiator_innen

Abtreibungen vollständig illegalisieren wollen (vgl. Siegmund-Schultze 2018; Kemper 2014a, 2014b).

Die „Magdeburger Erklärung zur Frühsexualisierung“ in der sich zum „Recht jedes Kindes vor Frühsexualisierung geschützt zu werden“ bekannt wird (AfD-Fraktion im Landtag Sachsen-Anhalt 2016) und das Grundsatzprogramm der Partei machen deutlicher, wozum es der AfD und ihren Sympathisant_innen geht:

Die familienpolitischen Interessen der AfD beziehen sich auf heteronormative, deutsche Familien ohne Migrationshintergrund. Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien oder Alleinerziehende werden nicht als gleichwertig wahrgenommen (vgl. Alternative für Deutschland (AfD) 2016, S. 43–44). Ferner wird durch „eine bevölkerungsbiologische Sichtweise, wonach eine zu geringe Geburtenrate nicht durch Einwanderung, sondern nur durch eine größere Geburtenrate Deutscher zu erreichen sei“ (Kemper 2016, S. 155) und das Modell der Kinderrente, welches gut situierte Familien bevorzugt und schlecht situierte benachteiligt, deutlich, dass strukturelle Unterschiede und Mechanismen wie Sexismus, Rassismus und Klassismus nicht aufgelöst, sondern manifestiert werden sollen.

Die Partei bezieht sich zudem auf „die Ideologie des Multikulturalismus“ (Alternative für Deutschland (AfD) 2016, S. 47), die als „ernste Bedrohung für den sozialen Frieden“ (ebd.) wahrgenommen wird. Ferner wird deutlich, dass die Sexuelle Bildung in der aktuellen medialen Öffentlichkeit „als Verursacherin“ der „Gefahr der Vielfalt“ dargestellt wird. Zu Zeiten der „AIDS-Krise“ oder der vermehrten Bekanntmachung von Fällen sexualisierter Gewalt galt Sexuelle Bildung eher als „Helferin“ (Henningsen et al. 2016, S. 12).

Weiterhin werden „politisch ‚korrekte‘ Sprachvorgaben“ (Alternative für Deutschland (AfD) 2016, S. 47), also beispielsweise gegenderte Sprache, wie ‚Politiker_innen‘ oder ‚Arbeitende‘, abgelehnt.

Auch inklusive Gesamtschulen werden als nicht erstrebenswert beschrieben. Sexuelle Bildung an Schulen und Kindergärten, welche Themen, wie beispielsweise Transidentität und Homosexualität behandelt, gilt als „politisch-ideologische Indoktrination“ (Alternative für Deutschland (AfD) 2016, S. 54). Die als unwissenschaftlich dargestellte „Gender-

Ideologie und die damit verbundene Frühsexualisierung“ (ebd., S.55) werden als Bedrohung der „Keimzelle der Gesellschaft“ (ebd. S.40), also der traditionellen, *weißen*, heterosexuellen Familie, beschrieben.

Dieser Argumentation kann ein Überblick empirischer Daten über „Sexualpädagogik der Vielfalt“ entgegen gebracht werden (vgl. Gegenfurtner und Gebhardt 2018). In diesem wird belegt, dass Sexuelle Bildung, welche sich beispielsweise mit verschiedenen sexuellen und geschlechtlichen Orientierungen beschäftigt, nicht dazu führt, dass sich die sexuelle Orientierung der Zielgruppe ändert. Ebenso lässt sich nicht bestätigen, dass das frühe Thematisieren von Sexualität eine „Frühsexualisierung“, also ein verfrühtes Interesse an sexuellen Handlungen zur Folge hat. Zudem „verwischt eine Sexualpädagogik der Vielfalt keine bestehenden Geschlechtergrenzen. Vielmehr werden unterschiedliche sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten gleichberechtigt nebeneinandergestellt“ (Gegenfurtner und Gebhardt 2018, S. 388).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass gegenläufige gesellschaftliche Tendenzen zu beobachten sind. Sexuelle Bildung kann an den positiven sowie besorgniserregenden Entwicklungen anknüpfen und sie nutzen, um angepasste Angebote zu schaffen, denn Sexuelle Bildung kann nur in der Lage sein, „politisches Tun“ (Sielert 2015, S. 22) zu verändern, wenn sie auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert. Die in dieser Arbeit dargestellte Zusammenführung der Konzepte *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt* stellt eine Variante dar, wie dies umgesetzt werden kann.

5. Zur Möglichkeit der Zusammenführung der Konzepte in der sexualpädagogischen Praxis

In folgendem Kapitel wird die Chance der Zusammenführung der Konzepte *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt* innerhalb der Sexuellen Bildung betrachtet.

Wie in den voranstehenden Ausarbeitungen deutlich geworden, konzentriert sich die *Pädagogik der Vielfalt* auf individueller Ebene auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen und versteht sich als gesellschaftlicher Beitrag zur Unterstützung des demokratischen Systems der Bundesrepublik. *Intersektionalität* fokussiert sich herrschaftskritisch auf strukturelle Ungleichheiten und die daraus entstehenden Diskriminierungsformen, welche sich überkreuzen und neue Dynamiken entwickeln können.

Eine Zusammenführung bietet sich an, da sich zum einen die individuelle und die strukturelle Ebene in der sexualpädagogischen Praxis ergänzen können, zum anderen beide Konzepte jeweils wichtige sexualitätsbezogene Themen (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft, Ethnizität und Körper) bearbeiten und sich mit marginalisierten Gruppen und Personen auseinandersetzen.

Zudem habe *Intersektionalität*, laut Coster et al., durch zunehmende Akademisierung den Bezug zu sozialen Bewegungen verloren (vgl. Coster et al. 2014, S. 126). Durch die Einbettung der *Intersektionalität* im pädagogischen Handeln könnte dem entgegengesteuert werden. Ferner könne eine intersektionale Auseinandersetzung mit „soziale[n] Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse[n] sowie ihre vielfältigen Schnittstellen“ (Coster et al. 2014, S. 118–119) von einer individuellen auf eine gesellschaftliche Ebene gehoben werden. Somit würde die Sexuelle Bildung wieder zu politischen Diskursen beitragen und im Umkehrschluss intersektional gedachte Inhalte in diese Diskurse einbringen.

Das Zusammenführen von Sexueller Bildung und *Intersektionalität* kann auf Basis der *Pädagogik der Vielfalt* gelingen, da letzteres Konzept in einem pädagogischen Kontext entstand und in der (sexual)pädagogischen Praxis erfolgreich angewandt wird¹¹. Die *Pädagogik der Vielfalt* kann folglich als Grundlage für ein intersektionales Konzept innerhalb der Sexuellen Bildung fungieren.

Da *Intersektionalität* kein ursprünglich pädagogisches Konzept ist, wird im Folgenden kurz die Übersetzung der *Intersektionalität* in die pädagogische Praxis beschrieben. Laut Leiprecht und Lutz ist es essentiell, Kenntnis über die intersektionale Theorie zu haben, Differenzlinien, beziehungsweise soziale Kategorien und „Makrofaktoren“ (z.B. Ethnizität, Geschlecht und Klasse) wahrzunehmen, ohne das Handeln der Individuen unhinterfragt von diesen Faktoren abzuleiten (vgl. Leiprecht und Lutz 2006, S. 225).

„Genaue Kenntnisse über die konkreten Kinder und Jugendlichen, über deren subjektive Begründungsmuster, Biographien, Lebenslagen und Lebenssituationen, sind in der pädagogischen Arbeit [...] unverzichtbar.“ (Leiprecht und Lutz 2006, S. 225)

¹¹ Hinweis dafür ist beispielsweise das Methodenbuch „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (vgl. Tuidet et al. 2012).

Die Autor_innen verbinden hier Elemente der *Pädagogik der Vielfalt* mit *Intersektionalität*, denn die verschiedenen Situationen der Individuen werden nicht außer Acht gelassen. Dies lässt sich unter Berücksichtigung weiterer Kategorien, wie sexuelle Orientierung, Körper (vgl. Degele und Winker 2007) oder einem explizit nicht-binären Verständnis von Geschlecht¹² auf die Sexuelle Bildung übertragen. Durch das Konzept der „Mehrebenenanalyse“ von Degele und Winker kann zudem der Blick auf eine fluide Auswahl an Kategorien gelenkt werden, welche abhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen sind (ebd.).

Wie in dem Vergleich der Konzepte deutlich geworden ist, beschäftigt sich die *Pädagogik der Vielfalt* ausgiebig mit den Bedürfnissen einzelner. Dies ist essentiell in der Sexuellen Bildung. Allerdings findet in dem Konzept der Vielfalt keine vollständige Auseinandersetzung mit postkolonialen Bezügen statt. Dies gehört in der *Intersektionalität* zu den Grundlagen und kann somit das Konzept der Vielfalt mit einem umfassenderen und kritischeren Denkraum bereichern.

Die Notwendigkeit eines intersektionalen Bezugs in der Sexuellen Bildung beschreibt auch Voß genauer:

„Durch Analysen, die Rassismus, Geschlechter - und Klassenverhältnisse gleichermaßen berücksichtigen und sich mit dem so informierten Blick Fragen zu Sexualität und Sexueller Bildung zuwenden, können diskriminierungsfreie(re) Konzepte und Handreichungen entwickelt werden.“ (Voß 2016, S. 69)

Ein intersektionaler Ansatz fördert, unter anderem durch postkoloniale Theorie, die Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien, Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnissen. Dies bezieht sich auf die Teilnehmenden der Angebote ebenso wie auf die sexualpädagogisch tätige Person. Um Inhalte weiterzugeben, muss vorher eine Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Biographie, sowie eigener Privilegien stattgefunden haben (vgl. Tuiden et al. 2012, S. 13, 18; Sielert 2015, S. 13; Schmidt und Sielert 2008, S. 763–764). Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive ist zwar auch

¹² Damit ist die Erweiterung des Verständnisses von Geschlecht auf Kategorien jenseits von „männlich“ und „weiblich“ gemeint (bspw. trans*, inter, non-binary, genderqueer, genderfluid, agender, ...). (vgl. Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.)

Teil der *Pädagogik der Vielfalt*, durch einen intersektionalen, beziehungsweise postkolonialen Blick kann diese jedoch verstärkt und tiefergehend behandelt werden.

Des Weiteren verfolgt Sexuelle Bildung verschiedene Ziele und Prinzipien, die durch eine Zusammenführung der Konzepte unterstützt werden können. Zunächst sollen Angebote, wie bereits ausgeführt, partizipativ und lebensweltorientiert gestaltet werden, um einen besseren Zugang zu den Teilnehmenden zu erlangen. Dies deckt sich mit dem Anspruch der *Pädagogik der Vielfalt*. Lebensweltorientierte Gestaltung kann jedoch auch durch *Intersektionalität* erweitert werden, denn mehrdimensionale Diskriminierungsformen sind Teil der Realität vieler Menschen. Mit einer solchen Wahrnehmung kann Toleranz gefördert und somit ein Ziel der Sexuellen Bildung verfolgt werden.

Ferner müssen sexualpädagogische Materialien, wie Körpermodelle, Bücher und Broschüren, intersektional konzipiert werden, um dem genannten Zugang zu den Teilnehmenden zu erleichtern. Zudem bedeutet ein intersektionales Konzept der Vielfalt, dass Lehrende der Sexuellen Bildung nicht nur *weiße, cis-geschlechtliche*¹³, heterosexuelle Perspektiven repräsentieren. So müssen beispielsweise People of Color, Menschen mit Migrationshintergrund und/oder Menschen, die sich nicht heteronormativ verorten in Stellenausschreibungen sowie an Lehrstellen von Universitäten und Hochschulen verstärkt berücksichtigt werden (vgl. Voß 2016, S. 69).

Die Kombination der beiden Konzepte findet sich bereits in der Praxis der Sexuellen Bildung wieder. Ein Beispiel dafür ist die bereits genannte Methodensammlung „Sexualpädagogik der Vielfalt“, die sich hauptsächlich auf *Pädagogik der Vielfalt* bezieht und zudem die Wichtigkeit von intersektionalem Denken in der Sexuellen Bildung benennt (vgl. Tuidet et al. 2012, S. 37). Laut Tuidet et al. können Angebote der Sexuellen Bildung in Bezug auf Vielfalt durch „die Perspektive der Intersektionalität“ (Tuidet et al. 2012, S.5) hilfreich erweitert werden. Die Verknüpfung der Konzepte wird jedoch nur in wenigen Methoden explizit benannt. Generell seien, laut Voß, Ansätze der Sexuellen Bildung und Sexualwissenschaft nicht adäquat intersektional weiterentwickelt worden (vgl. Voß 2016, S. 60). Bestehende „queere Konzepte migrantischer Selbstorganisationen“ (ebd.)

¹³ „Cis-geschlechtlich (cis, lateinisch: diesseits) bezeichnet, dass eine Person in Übereinstimmung mit ihrem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht lebt. Cis-geschlechtlich zu sein entspricht, im Gegensatz zu trans*geschlechtlich, der Norm.“ (Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.)

wurden kaum als Vorbild genommen, so beispielsweise Ausarbeitungen des Vereins GLADT (vgl. Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.), von LesMigraS (vgl. Offizielle Website des Antigewalt- und Antidiskriminierungs-Bereich der Lesbenberatung Berlin e.V.) oder der Initiative „i-paed“ (vgl. Initiative Intersektionale Pädagogik). Laut Voß begünstigen die Projekte und wissenschaftlichen Arbeiten aus „Kontexten der weißen Dominanzkultur“ gar den „rechten gesellschaftlichen Diskurs“ (Voß 2016, S. 64). Dies unterstreicht die These Sielerts, nach welcher Sexuelle Bildung politischen Einfluss nehmen könne (vgl. Sielert 2015, S.22).

Leiprecht und Lutz beschreiben Intersektionalität in der Bildungsarbeit zudem als aufschlussreich, „wenn die Anerkennung von sozialer Heterogenität als Normalfall gelten soll“ (vgl. Leiprecht und Lutz 2006, S. 225). Dies stellt einen Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen dar, denn beide Konzepte beschäftigen sich mit denjenigen, die von der dominanten Gesellschaft (*weiß*, heterosexuell, ohne Behinderung, cis-männlich) abweichen, beziehungsweise mit dem Umgang der dominanten Gesellschaft mit marginalisierten Gruppen und Personen. Diese Auseinandersetzung umfasst, dass Vielfalt als Bereicherung und ‚Normalzustand‘ verstanden wird und Strategien entwickelt werden, die diesen Zustand real herstellen und erhalten sollen. In Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, wie die Erfolge der AfD, die sich gegen eine vielfältige Gesellschaft, sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ausspricht, sind solche Strategien in allen Facetten der Sozialen Arbeit wichtig anzuwenden.

Die Möglichkeit einer Zusammenführung der beiden Konzepte besteht folglich darin, dass umfassendere, „diskriminierungsfreie(re)“ (Voß 2016, S. 69) Angebote geschaffen werden können, die sich näher an der Lebenswelt der Zielgruppe und -personen orientieren. Sexuelle Bildung, die ein intersektionales Verständnis von Diskriminierungsformen und deren Ursprüngen umfasst, kann mit Hilfe des Konzeptes der Vielfalt als etablierte Basis Einfluss auf politische und gesellschaftliche Entwicklungen nehmen.

6. Fazit

Diese Bachelorarbeit legt den Fokus auf die Konzepte *Intersektionalität* und *Pädagogik der Vielfalt*. Untersucht wird, welche Chancen sich aus einer Zusammenführung dieser Konzepte innerhalb der Sexuellen Bildung ergeben und welche Möglichkeiten in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen daraus entstehen.

Die Ausarbeitungen in dieser Arbeit zeigen, dass sich eine Zusammenführung der Konzepte anbietet, da sie die Lücken des jeweils anderen füllen: Die individuelle Ebene der *Pädagogik der Vielfalt* wird durch den strukturellen Blick der *Intersektionalität* ergänzt. So wird ein, in der Pädagogik etabliertes Konzept (der Vielfalt), welches sich primär mit den Bedürfnissen der Zielgruppe und -personen beschäftigt, konzeptionell durch die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie Privilegien, also strukturellen Ungleichheiten, erweitert. Ferner ist die Wahrnehmung von mehrdimensionalen Diskriminierungsformen, deren Wechselbeziehungen und Auswirkungen auf die einzelne Person in der Sexuellen Bildung zielführend, wenn es um die Toleranzstärkung und Selbstbestimmtheit der Zielgruppe und -person geht. Somit ergibt sich aus der Zusammenführung der Konzepte die Chance, zur Entwicklung von tiefgehenden Angeboten in der Sexuellen Bildung beizutragen, welche mehrere Ebenen implizieren und somit diskriminierungsfreier funktionieren.

In Anbetracht der steigenden homo- und trans*feindlichen Gewalt in Deutschland, dem wachsenden Netzwerk (neu)rechter Strukturen um die AfD, dem damit verbundenen wahrscheinlichen Rollback und der öffentlichen Diffamierung Sexueller Bildung, mit der Verschränkung von Sexismus und Rassismus in der medialen Berichterstattung beispielsweise bezüglich der Silvesternacht in Köln und einer Gesellschaft, die durch Zuwanderung und zunehmender Anerkennung vielfältiger Lebensweisen an Diversität gewinnt, steht die Sexuelle Bildung vor neuen Herausforderungen. Entwicklungen, wie das höhere Bewusstsein Jugendlicher für die Notwendigkeit von Verhütung, die Beschlüsse zur „Ehe für alle“ oder zur „dritten Option“ sind Tendenzen, an welchen Sexuelle Bildung anknüpfen kann. Aus der Zusammenführung der Konzepte entsteht folglich die Möglichkeit der politischen und gesellschaftlichen Einflussnahme: Eine *intersektionale Sexualpädagogik der Vielfalt* kann zu einem politischen Diskurs beitragen, Vorurteile besser

thematisieren und somit erfolgreicher abbauen. Sie kann sich zudem adäquater an der Lebenswelt der Zielgruppe und -personen orientieren und stellt somit eine Bereicherung für die Sexuelle Bildung dar.

Durch den begrenzten Rahmen dieser Arbeit konnte nicht auf alle Teilaspekte, die die Konzepte mit sich bringen, detailliert eingegangen werden. An jede wissenschaftliche Betrachtung schließen sich jedoch weitere Forschungsfragen an, die sich eben auch im Bearbeitungsverlauf dieser Arbeit ergaben. Kritisch betrachtet werden kann beispielsweise die geringe Sichtbarmachung von Trans*- und Interpersonen. Zudem bleiben eine gesamtgesellschaftliche Analyse, ein Ausblick auf die Zukunft Sexueller Bildung, sowie die Weiterentwicklung konkreter praktischer Vorschläge zur Realisierung der Konzeptzusammenführung in der sexualpädagogischen Praxis aus. Solche Weiterentwicklungen können und sollen jedoch an diese Arbeit und vor allem an die Ausarbeitungen von bestehenden Projekten anknüpfen. Diese Bachelorarbeit versteht sich zudem als Aufforderung an die Leser_innenschaft, sich einen intersektionalen Blick anzueignen und diesen in allen, auch nicht-sozialen, Bereichen einzubringen. Eine *intersektionale Sexualpädagogik der Vielfalt* bringt zahlreiche Chancen mit sich, die es sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis zu nutzen gilt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autor_innen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum, Unterschrift

Literaturverzeichnis

Achtelik, Kirsten (2015): Selbstbestimmte Norm. Feminismus, Pränataldiagnostik, Abtreibung. Berlin: Verbrecher Verlag.

AfD-Fraktion im Landtag Sachsen-Anhalt (2016): Magdeburger Erklärung zur Frühsexualisierung, 14.11.2016. Online verfügbar unter <https://cdn.afd.tools/sites/75/2016/11/16180505/Magdeburger-Erkl%C3%A4rung-Initiatoren.pdf>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Alternative für Deutschland (AfD) (Hg.) (2016): AfD-Grundsatzprogramm. Online verfügbar unter https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Druck_Online_190118.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2018.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2015): Trans*. Online verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Geschlecht/Themenjahr_2015/Trans/trans_node.html, zuletzt geprüft am 03.08.2018.

Apostolidou, Natascha (1980): Für die Frauenbewegung auch wieder nur 'Arbeitsobjekte'. In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* (2), S. 143–146.

Arendt, Hannah (2010): Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. 14. Auflage. München: Piper.

Aslan, Emine (2016): Wider den weißen Feminismus oder warum die Marginalisierten den Ton angeben müssen. Ein Manifest | Was ist der Streitwert? Gunda-Werner-Institut. Online verfügbar unter <http://streit-wert.boellblog.org/2016/08/24/wider-den-weissen-feminismus-oder-warum-die-marginalisierten-den-ton-angeben-muessen-ein-manifest/>, zuletzt geprüft am 29.06.2018.

Besorgte Eltern (Hg.) (2015): Verborgene Wurzeln der 'modernen' Sexualaufklärung. 2. Aufl. Online verfügbar unter <http://www.besorgte-eltern.net/>, zuletzt geprüft am 17.05.2018.

Beverfoerde, Hedwig von (Hg.) (2014): Demo für Alle. Ehe und Familie vor! Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder. Online verfügbar unter <https://demofueralle.blog/>, zuletzt geprüft am 17.07.2018.

Birand, Bingül (2017): Ehe für alle nun in Deutschland möglich. *tagesschau.de*. Online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/ehfueralle-start-101.html>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2018, zuletzt geprüft am 16.07.2018.

Bode, Heidrun; Heßling, Angelika (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Hg. v. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Köln.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript (Cultural Studies, 36). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14361/9783839411483>.

Chebout, Lucy (2016): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskuren? Exerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Sandra Smykalla und Dagmar Vinz

(Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 4. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot (Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 30), S. 43–57.

Coster, Claudia de; Wolter, Salih; Yilmaz-Günay, Koray (2014): Intersektionalität in der Bildungsarbeit. In: Marcus Hawel und Stefan Kalmring (Hg.): Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus ; eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Hamburg: VSA Verlag, S. 118–134.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* (1). Online verfügbar unter <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>, zuletzt geprüft am 08.08.2018.

Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de, zuletzt geprüft am 27.06.2018.

Dinger, A.; Pieti, S. (2017): So viele Übergriffe auf Homosexuelle wie lange nicht mehr. In: *Morgenpost Berlin* 2018, 21.07.2017. Online verfügbar unter <https://www.morgenpost.de/berlin/polizeibericht/article214206821/Transfrau-in-Neukoelln-gegen-den-Kehlkopf-getreten.html>, zuletzt geprüft am 07.06.2018.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (2018): Flüchtlinge: Das steht in Seehofers „Masterplan Migration“. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2018, 10.07.2018. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/63-massnahmen-das-steht-in-seehofers-masterplan-migration-15683854.html>, zuletzt geprüft am 12.07.2018.

Gegenfurtner, Andreas; Gebhardt, Markus (2018): Sexualpädagogik der Vielfalt. Ein Überblick über empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (3). Online verfügbar unter https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/newsletter/pdf/zfp18_3_gegenfurtner.pdf.

Gender Institut Bremen (Hg.) (2013): Gender Gap. Online verfügbar unter <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/gender-gap.html>, zuletzt aktualisiert am 01.04.2013, zuletzt geprüft am 03.08.2018.

Gümen, Sedef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion "kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung & Praxis für Frauen e.V (Hg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Entfremdung - Migration und Dominanzgesellschaft, Bd. 42. Köln, S. 77–89.

Gunda-Werner-Institut (Hg.) (2017): #MeToo: Der mediale Diskurs im Überblick | Gunda-Werner-Institut. Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.gwi-boell.de/de/2017/10/19/metoo-der-mediale-diskurs-im-ueberblick>, zuletzt geprüft am 18.07.2018.

Henningsen, Anja; Tuider, Elisabeth; Timmermanns, Stefan (2016): Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Anja Henningsen, Elisabeth Tuider und Stefan Timmermanns (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.

hooks, bell (1981): Ain't I a woman. Black women and feminism. [Second edition]. New York, London: Routledge.

hooks, bell (1984): Feminist theory. From margin to center. 2. ed., [Nachdr.]. Cambridge, MA: South End Press (South End Press classics, v. 5).

Hull, Gloria T. (Hg.) (1982): All the women are white, all the Blacks are men, but some of us are brave. Black women's studies. New York: Feminist Press.

Imbusch, Peter (Hg.) (2012): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93469-3>.

Initiative Intersektionale Pädagogik. Online verfügbar unter <http://www.i-paed-berlin.de/de/Aktuell/>, zuletzt geprüft am 28.07.2018.

Jacoby, Jessica; Lwanga, Gotlinda Magiriba (1991): Was "sie" schon immer über Antisemitismus wissen wollte, aber nie zu denken wagte. In: Sozialwissenschaftliche Forschung & Praxis für Frauen e.V. (Hg.): beiträge zur feministischen theorie und praxis. Rassismus. Antifeminismus. Fremdenhaß. Geteilter Feminismus, Bd. 27. 2. Aufl. Köln: Eigenverlag des Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e.V. (27), S. 95–105.

Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.): Offizielle Website von GLADT e.V. Online verfügbar unter <http://www.gladt.de/>, zuletzt geprüft am 28.07.2018.

Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.): Queer @ school. Queeres Lexikon. Online verfügbar unter https://queer-at-school.de/?page_id=88, zuletzt geprüft am 26.07.2018.

Kalpaka, Annita; Rähzel, Nora (1985): Paternalismus in der Frauenbewegung?! Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen eingewanderten und eingeborenen Frauen. In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* (3), S. 21–27.

Kemper, Andreas (2014a): Keimzelle der Nation – Teil 2 Wie sich in Europa Parteien und Bewegungen für konservative Familienwerte, gegen Toleranz und Vielfalt und gegen eine progressive Geschlechterpolitik radikalisieren. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kemper, Andreas (2014b): Keimzelle der Nation? Familien - und geschlechterpolitische Positionen der AfD - eine Expertise. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kemper, Andreas (2016): Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität. In: Anja Henningsen, Elisabeth Tuidier und Stefan Timmermanns (Hg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 142–158.

Klemm, Klaus; Rolff, Hans-Günter; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Max-Traeger-Stiftung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo rororo-Sachbuch, 7948).

Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Ein Handbuch, Bd. 38. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 218–235.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6>.

Moraga, Cherríe; Anzaldúa, Gloria (Hg.) (1983): This bridge called my back. Writings by radical women of color. 2. ed., 7. printing. New York, NY: Kitchen Table.

Nößler, Robert (2018): Polizei fahndet nach Angreifer auf transsexuelle Studentin in Leipzig. In: *Leipziger Volkszeitung* 2018, 05.07.2018. Online verfügbar unter

<http://www.lvz.de/Leipzig/Polizeiticker/Polizeiticker-Leipzig/Polizei-fahndet-nach-Angreifer-auf-transsexuelle-Studentin-in-Leipzig>, zuletzt geprüft am 12.07.2018.

Offizielle Website des Antigewalt- und Antidiskriminierungs-Bereich der Lesbenberatung Berlin e.V. Online verfügbar unter <https://lesmigras.de/lesmigras-home.html>, zuletzt geprüft am 28.07.2018.

Prenzel, Annedore (2003): Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. In: *frühe Kindheit* (6/03). Online verfügbar unter <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/>, zuletzt geprüft am 04.05.2018.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Prenzel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: *Erwägen Wissen Ethik - Streitforum für Erwägungskultur* 2015 (02), S. 157–168. Online verfügbar unter https://www.wiso-net.de/toc_list/EWK/2015/DT%3D20150831/Heft%2B2%2B%252F%2B2015#EWK__813B030941F81CE255D54BB5FA746EC7.

Rath, Christian (2017): Beschluss des Bundesverfassungsgerichts: Dritte Option neben Mann und Frau. Die Tageszeitung taz. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!5458877/>, zuletzt aktualisiert am 09.07.2018, zuletzt geprüft am 18.07.2018.

Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Juventa-Verl. (Handbuch).

Siegmund-Schultze, Andreas (2018): Aufruhr im Biblebelt. Online verfügbar unter <https://www.jungewelt.de/artikel/334216.aufruhr-im-biblebelt.html>, zuletzt geprüft am 12.07.2018.

Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).

Sielert, Uwe (2016): Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen. In: Anja Henningsen, Elisabeth Tuider und Stefan Timmermanns (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–87.

Statistisches Bundesamt (2017): Bundestagswahlen 2017. Hg. v. Der Bundeswahlleiter. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2017/ergebnisse.html>, zuletzt geprüft am 08.08.2018.

The Combahee River Collective (1977): The Combahee River Collective Statement. Online verfügbar unter <https://combaheerivercollective.weebly.com/the-combahee-river-collective-statement.html>, zuletzt geprüft am 21.05.2018.

Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom 'unschuldigen, reinen Kind' in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Anja Henningsen, Elisabeth Tuider und Stefan Timmermanns (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 176–193.

Tuider, Elisabeth; Müller, Mario; Timmermanns, Stefan; Bruns-Bachmann, Petra; Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Edition Sozial).

UNHCR (2017): Statistiken. Online verfügbar unter <http://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken>, zuletzt geprüft am 16.07.2018.

Voß, Heinz-Jürgen (2016): Vor dem Hintergrund des Erstarkens rechtsextremer Initiativen wird deutlicher: Sexuelle Bildung und Konzepte zur Prävention exualisierter Gewalt müssen von intersektionalen Ansätzen lernen. In: Ulrich Klocke: Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter, Bd. 8. Originalausgabe. Hg. v. Alexander Naß, Silvia Rentzsch, Johanna Rödenbeck und Monika Deinbeck. Gießen: Psychosozial-Verlag (Angewandte Sexualwissenschaft, Band 8), S. 57–71.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de, zuletzt geprüft am 23.04.2018.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich (UTB, 8546).

Warkentin, Natalia (2018): Werbeverbot für Abtreibungen: Das Problem mit Paragraf 219a. Hg. v. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/abtreibung-bundestag-diskutiert-ueber-werbeverbot-15461125.html>, zuletzt geprüft am 17.07.2018.

Warnecke, Tillmann (2018): WHO will Transsexualität als psychische Krankheit streichen. Der Tagesspiegel. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/berlin/queerspiegel/neue-icd-einstufung-who-will-transsexualitaet-als-psychische-krankheit-streichen/22709114.html>, zuletzt geprüft am 16.07.2018.

Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela; Berghan, Wilhelm (2016): Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Hg. v. Ralf Melzer. Bonn: Dietz.