Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Im Jahr 2016, bei ungebrochenem Boom von Dating-Webseiten wie Tinder, Loveoo und Grindr, erscheint die Frage nach *Liebe im Zeitalter der Selbstoptimierung* einer wissenschaftlichen und künstlerischen Auseinandersetzung wahrlich wert. Bei *Liebe* wissen wir aus verbürgten Quellen, wie etwa Eva Illouz' *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus* (Illouz 2007) und *Warum Liebe weh tut: eine soziologische Erklärung* (Illouz 2011), dass es sich um ein historisch und kulturell wandelbares Konzept handelt. Der Begriff der *Selbstoptimierung* ist uns aus den Governmentality Studies bekannt, die sich mit Michel Foucaults „Techniken des Selbst" unter den Bedingungen neoliberaler Politik auseinandersetzen (vgl. Foucault 1989).[1]
Das neoliberale Prinzip des Regierens wird hier nicht mehr durch Disziplinierung von Körpern und Lüsten vollzogen, sondern die gesellschaftliche Subjektivität wird durch stetige Arbeit am Selbst konstituiert, meist unter Beratung durch Expert*innen, wie beispielsweise im Fall künstlicher Befruchtung (vgl. König 2012). Wie aber, so meine Überlegung als Medienwissenschaftlerin, kann ich mir den Konnex von *Liebe* und *Selbstoptimierung* genau vorstellen, unter der Bedingung, dass Medientechnologien ganz augenscheinlich wie selbstverständlich einen intrinsischen Teil der Anordnung von Liebe und Selbstoptimierung bilden? Als Medienkulturhistorikerin hat mich zudem interessiert, ob nicht bereits mediale Anordnungen existieren, die diesen Konnex mitgenerieren. Mit diesen Leitfragen im Kopf bot ich im Sommersemester 2016 den Masterkurs *Sex sells! – Varietés, Peep Shows & pornographischer Film um 1900* im Rahmen des AEiT-Semesterthemas *LIEBE2016* an. Ich wollte mit den Student*innen die Frage nach *Liebe* und *Selbstoptimierung* in einem medienkulturhistorischen Rahmen mit Bezug zur europäischen Alltagskultur zum fin-de-siècle diskutieren. Diesen Zeitraum fand ich aus medienhistorischer Perspektive deshalb diskussionswürdig, da in ihm in modernen europäischen Gesellschaften das Prinzip der Rationalisierung nicht mehr nur als ein ökonomisches (Fordismus und Taylorismus) sowie insbesondere als ein technisches (standardisierte Massenproduktion von Waren und Bildern) etabliert war. Vielmehr wurde Rationalisierung auch als epistemologisches und gesellschaftsstiftendes Paradigma implementiert, auf dessen Basis gesellschaftliche Beziehungen geregelt werden sollten, wie es auch zunehmend der Selbstwahrnehmung moderner Gesellschaftssubjekte entsprach (vgl. Simmel 1908; Kracauer 1922, 1930). Die Literatur zum Konzept der Liebe um 1900 bezeugt die spannungsreiche Tendenz, Liebe als Konzept intimer Gefühle und Praktiken von diesem Prinzip der Rationalität fernzuhalten (vgl. Thießen 2015; May 2011; Appignanesi 2011). An einem konkreten zeitgenössischen Gegenstand, wie Heirats- und Beziehungsannoncen um 1900, lässt sich beispielsweise demonstrieren, dass sich Liebe und Rationalität auf inhaltlicher Ebene ausschlossen (vgl. Cocks 2004, 2009; Epstein 2014). Aufgrund der medialen Bedingungen, in die diese Annoncen eingebettet waren, nämlich ihrem öffentlich massenhaften Erscheinen in der Tagespresse in Form eines diagrammatischen Feldes anonymer, verschlüsselter Wahlmöglichkeiten, schlug das Rationalitätsprinzip voll durch. Den historischen Hintergrund bildet dabei ein komplexes Feld gesellschaftspolitischer und -kultureller Zusammenhänge, die ich hier nur umreißen kann: Industrialisierung und Urbanisierung, inklusive intensiver Migration, systematisierten zu diesem Zeitpunkt ihr Komplement, Freizeit nämlich, weitgehend, sodass ein riesiger Unterhaltungssektor entstanden war (vgl. Maase 2007; Haupt/Torp 2009). Zudem bedingt durch Arbeitskämpfe gingen mit einer standardisierten, rationalisierten Massenproduktion bessere Lebens- und Lohnbedingungen einher, wodurch beinahe alle arbeitenden Bevölkerungsschichten mehr konsumieren konnten. Gerade die Schicht der Angestellten definierte ihre Identität weniger politisch als vielmehr durch den Konsum (vgl. Kracauer 1930). Die enge Verknüpfung von Konsumgenuss, technischer und epistemologischer Rationalität mit Identität bedingte, dass um 1900 auch immer mehr rationalisiert und warenförmig wurde, was prinzipiell zur Privat- und Intimsphäre zählte, wie die Kategorien des Körpers, der Sexualität, der geschlechtlichen Identität und der Liebe. Als zu konsumierende Waren wurden diese Kategorien von unterschiedlich ausdifferenzierten Publika weitgehend im Raum der Unterhaltungs- und Freizeitstätten (zur soziologischen Differenzierung von Freizeitparks vgl. Kane 2013; Rabinovitz 2012), inklusive der neu eingerichteten großen Warenhäuser genossen (zu den Department Stores als Orte des mehrschichtigen Genusses vgl. Laermans 1993; Rappaport 2004). Unter Einbezug dieser historischen Zusammenhänge widmeten wir uns im Seminar zum einen den konkreten Orten und Institutionen dieser neuen Praxis des öffentlichen, geregelten Konsums von Nacktheit. Wir untersuchten zudem die jeweiligen Aufführungspraktiken, die mit den verschiedenen Medien wie erotischer Fotografie und Peep Show (vgl. Köhler/Barche 1986), Varieté (vgl. Jansen 1989), Cabaret (vgl. Appignanesi 1976; Jelavic 1993) und Revue (vgl. weiter zur Rolle der Weiblichkeit darin Brandstetter 1995; Kolb 2009; Brown 2008) sowie Film (stag movies, sprich frühe Hard Core Sex-Filme, vgl. Williams 1989) verbunden waren.

Zudem verschafften wir uns einen Einblick in die jeweils spezifischen Rezeptionsweisen sowie Praktiken des Konsumierens und Genießens. Wir setzten uns parallel mit Forschungskonzepten auseinander, die uns ein besseres Verständnis der Bezüge von nackter Körperlichkeit im öffentlichen Raum und im Feld des Visuellen sowie ihrer rationalisierten Objektifizierung und Warenförmigkeit zu den Praktiken ihres Konsums und den damit verbundenen Modalitäten des Genusses ermöglichten. Die Thesen der drei wichtigsten Bezüge möchte ich kurz darlegen. Anschließend werde ich aufzeigen, wie wir sie für unsere medienkulturwissenschaftliche Betrachtung im Seminar produktiv machten. Unsere Ergebnisse bringe ich schließlich in direkten Zusammenhang mit dem AEiT-Semesterthema und der Frage nach *Liebe im Zeitalter der Selbstoptimierung.*
Den Konnex von zur Schau gestellter Erotik, Ökonomisierung und Massenkonsum hat Abigail Salomon-Godeau in ihrem sozioökonomisch informierten, medienhistorischen Ansatz brillant erfasst (vgl. Solomon-Godeau 1996). Sie zeigt auf, dass in der französischen visuellen Kultur der Moderne das an Waren gebundene Begehren, noch bevor dort die Konsumkultur vollständig ausgebildet war, durch Bilder einer vor allem weiblichen Erotik insbesondere in Werbeanzeigen erzeugt wurde. Nicht die Produkte selbst wurden beworben, sondern die dargestellte weibliche Erotik richtete ein männliches Begehren als Besitzfantasie am Dargestellten aus, die indirekt auch ein Begehren nach dem vom Produkt ausgehenden Lifestyle miterzeugen sollte. Die so fetischisierte Weiblichkeit entsprach exakt dem mit der kapitalistischen Logik verbundenen Warenfetischismus mit einer übertriebenen Spektakularität und absoluten Fokussierung auf das zur Schau gestellte Objekt des Begehrens. Am Ende, so Solomon-Godeau, entsprachen sich Bilder und Waren in dem Maß, wie sie die Befriedigung, die sie permanent anreizten, zugleich endlos aufschoben. Auf diese Weise wurden die erotischen Bilder selbst zu begehrten Waren, die endlos zirkulierten, auf denen das Versprechen einer visuellen Fülle als Fetisch die sozialen (Um-)Brüche verdecken sollte, kristallisiert im Fetisch von Weiblichkeit. Die erhöhte Sichtbarkeit von Weiblichkeit, so Solomon-Godeau, produziert und unterstützt durch Bild-Technologien (Fotografie), bereitete die libidinöse Ökonomie der modernen Konsumkultur in Frankreich vor.

Dagegen bildet in Pascal Eitlers historiografischer Argumentation zur „Sexualität als Ware“ zur Schau gestellte Nacktheit einen Teil des Sexualitätsdispositivs im 19. Jahrhundert. Darin wurden die Lüste der Individuen angeregt und zugleich reguliert; das Selbst war wesentlich durch Sexualität bestimmt (vgl. Eitler 2009). Die öffentliche Ausstellung nackter Körper in Form erotischer oder sexueller Praktiken begründet Eitler damit, dass Sexualität eben nicht nur konsumiert, sondern zugleich produziert wurde. Kommerzialisierung und Popularisierung verschränkten sich, indem Sexualität in das Gesamtkonzept von Freizeitgestaltung eingebunden wurde. Anhand der Aufführungspraktik des Striptease erläutert Eitler, dass diese Sex sells! – Nacktheit als Konsum von Sexualität ohne realen Referenten und daher eher als Konsum einer zuvor (technisch) produzierten Phantasie zu interpretieren sei, die de facto als sexuelle Praktik an einem anderen Ort vollzogen wurde. Den genauen Zusammenhang mit technischen Medien sieht er in der Tradition einer zunehmend präziseren Abbildung und damit in der Logik eines *„delivering“.* Hier setzt auch Linda Williams mit ihrer Untersuchung des *stag movie* in zweifacher Hinsicht an. Mit Bezug zur Modalität des Sex-Films verdeutlicht sie, dass zwar die Lebensechtheit der Bilder durchaus eine Triebfeder für den visuellen Genuss der Darbietungen darstellte. Jedoch wurde in der Konstruktion des filmischen Narrativs mit dem Repräsentationsparadigma partiell gebrochen, insofern nicht kohärente Erzählfolgen, heterogene Perspektiven und fehlende Anschlüsse bewusst produziert wurden. Dieser so genannte „Primitivismus“ des *stag movie* ist als konstruktiver Umgang mit der Problematik zu sehen, dass fotografische Bewegtbilder doch nicht alles zeigen können: Die Einlösung der sexuellen Erfüllung wurde bis zuletzt aufgeschoben, sodass sich die sexuelle Spannung buchstäblich in einer anderen Szene (im Puff beispielsweise) entladen musste – man zahlte für das Anheizen, nicht für Sex im Kino. Williams argumentiert dabei medienwissenschaftlich, wenn sie auf diese Spezifik des *stag movie* im Verhältnis zu anderen erotischen Aufführungspraktiken eingeht. Es wird dabei deutlich, dass das Versprechen, alles zu zeigen, nicht aus der Logik des Repräsentationsparadigmas (Lebensechtheit) selbst zu erklären ist, wie Eitler dies unternimmt, sondern als Kompensation für eine andere Art des Versprechens, die ebenfalls bereits eine Kompensation für realen Sex darstellt, nämlich für den Event der unmittelbaren Beziehung von Performer*innen und Zuschauer*innen des erotischen Tanzes im Kabarett und im Varieté. Ihre medienwissenschaftliche Argumentation baut Williams in einem Artikel aus, den wir im Seminar nicht behandeln konnten, der mir für das Verständnis des zugrundeliegenden Themas aber von zentraler Bedeutung scheint. In *Pornografische Bilder und die „körperliche Dichte des Sehens“* verweist Williams mit Hilfe von Jonathan Crarys Konzept der *Physiologisierung des Sehens* im Verlauf des 19. Jahrhunderts darauf, dass das Experimentieren mit Medienapparaten, wie dem Lebensrad, dem Phenakistiskop und auch der Stereoskopie, die unter dem Signum der Lebensechtheit popularisiert wurden, die Erkenntnis zutage förderte, beim Sehen handele es sich um keinen unmittelbaren Abdruck der Gegenstände, sondern um einen Prozess der virtuellen Produktion von Objekten durch den menschlichen Körper (vgl. Williams 1997). Damit brach das Repräsentationsparadigma im Grunde zusammen, auch wenn in Bezug auf die Apparate selbst der Anspruch an Lebensechtheit – bis heute – nicht aufgegeben wurde. Dieser war

nach wie vor ein *Verkaufsargument* für Apparate, die definitiv darauf ausgelegt waren, Wille und Wunsch am Sehen, die Lust am Schauen beziehungsweise das Lustwissen anzuregen und zu vermehren. In Kombination beider Erkenntnisse, so Williams, zeigt sich, dass sich die Affekte der Betrachter*innen eben gerade nicht mehr nur auf die visuell dargebotenen Inhalte, sondern partiell immer auch auf die Maschinen zur Produktion des Sichtbaren selbst bezogen. Williams wirft hierbei einen detaillierten Blick auf die Beziehung zwischen technisch reproduzierbaren Bildern und Erotik, die zwar in der Literatur regelmäßig als Klischee jedes ‚neuen' Mediums genannt werden, ohne dass dort ihre Verbindung genauer erklärt wird. In Williams medienwissenschaftlicher Argumentation wird dagegen deutlich, dass Begehren sich hier weder, wie bei Solomon-Godeau, auf Bildinhalte, noch, wie bei Eitler, auf sexuelle Fantasien, sondern vielmehr auf die Apparate selbst bezieht, an die die Menschen angeschlossen sind, welche sie ja teilweise selbst bedienen. Der Affekt, das Begehren und die Erotik, macht Williams klar, werden nicht nur von den Apparaten permanent angereizt, sondern beziehen sich auch zu großen Teilen auf sie – nicht auf die figurierten Objekte. Im Licht der Ergebnisse unserer Arbeit im Seminar möchte ich daher eine abschließende Bemerkung zur eingangs gestellten Frage nach *Liebe im Zeitalter der Selbstoptimierung* machen. Dass Liebe bereits um 1900 ein rationalisiertes und ökonomisiertes Konzept darstellte, sollte deutlich geworden sein. Insofern ist unser Verhältnis zu Gefühlen, Intimität, Sex und Liebe in Form einer Selbst-Bildung heute noch immer Teil dieses modernen Denk- und Handlungsraums. Auch ist dieses Verhältnis, inklusive der hierdurch hervorgebrachten Figur des Selbst, schon lange durch verschiedene Medien geregelt und konstituiert. Von daher macht beispielsweise das Internet keineswegs nur einfach aus einer unmittelbaren Beziehung eine mittelbare, *unpersönliche, objektifizierte*. Die Neuorganisation von Affekten, Gefühlen und Emotionen, von Begehren und Liebe in Form des Selbst, findet dabei sicherlich unter anderen Bedingungen und mit anderen Mechanismen statt, als dies auf Zeitung, Fotografie, Varieté, Kabarett oder Film zutrifft. Folgende Frage könnte also heute gestellt werden: Welches Versprechen zur besseren Einlösung einer erotischen Erfüllung gibt beispielsweise eine Dating Webseite als Kompensation für eine andere Praxis, die selbst ein Einlösungsversprechen der sexuellen Erfüllung in Form eines Spektakels, einer Zurschaustellung von Intimität, Sex oder Liebe liefert? Dabei ist immer zu bedenken, dass ein Teil jenes Begehrens, welches durch dieses Medium angeregt wird, sich eben nicht auf die visualisierten Objekte, sondern auf das Medium selbst bezieht – dass unsere Beziehungen zu unseren Smartphones mit Dating-Apps libidinöser Art sind, ist ja unübersehbar.

Anmerkung

[1] Foucault ging es dabei um den Möglichkeitsspielraum des Subjekts innerhalb dieses Prinzips, während in den Governmentality Studies der Fokus auf die normative Ebene gelegt wird.

Literatur

Appignanesi, Lisa (1976): Das Kabarett. Stuttgart: Belser.

Brandstetter, Gabriele (1995): Tanz-Lektüren. Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde.
Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Brown, Jayna (2008): Babylon Girls. Black Women Performers and the Shaping of the Modern. Durham/London: Duke University Press.

Cocks, H. G. (2009): Classified: The Secret History of the Personal Column. London: Random House.

Cocks, H. G. (2014): Peril in the Personals: The Dangers and Pleasures of Classified Advertising in Early Twentieth-Century Britain. In: Media History 10. Heft 4, S. 3-16.

Eitler, Pascal (2009): Sexualität als Ware und Wahrheit: Körpergeschichte als Konsumgeschichte. Haupt, Heinz-Gerhard/Torp, Claudius (Hrsg.): Die Konsumgesellschaft in Deutschland 1890-1990. Ein Handbuch. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 370-388.

Epstein, Pamela (2014): Advertising for Love: Matrimonial Advertisments and Public Courtship. In: Susan J. Matt/Peter N.

Stearns (Hrsg.): Doing Emotions History. Urbana: University of Illinois Press, S. 120-139.

Foucault, Michel: Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit, Band 3. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1. Auflage Mai 1989.

Haupt, Heinz-Gerhard/Torp, Claudius (Hrsg.) (2009): Die Konsumgesellschaft in Deutschland 1890-1990. Ein Handbuch. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Illouz, Eva (2007): Gefühle im Zeitalter des Kapitalismus – Adorno-Vorlesungen 2004.
Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Illouz, Eva (2011): Warum Liebe weh tut: eine soziologische Erklärung. Frankfurt a.M.:
Suhrkamp.

Jansen, Wolfgang (1989): Das Varieté. Die glanzvolle Geschichte einer unterhaltenden Kunst.
Berlin: Edition Hentrich.

Jelavich, Peter (1993): Berlin Cabaret. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.

Kane, Josephine (2013): The Architecture of Pleasure. British Amusement Parks 1900-1939.
Farnham Burlington: Ashgate Publishing Limited Ashgate Publishing Company.

Köhler, Michael/Barche, Gisela (1986): Das Aktfoto. Ansichten vom Körper im fotografischen Zeitalter. Ästhetik Geschichte Ideologie. München Luzern: Verlag C. J. Bucher GmbH, erweiterte und verbesserte Ausgabe.

Kolb, Alexandra (2009): Performing Femininity. Dance and Literature in German Modernism. Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien: Peter Lang.

König, Christiane (2012): Reproduzieren. In: Netzwerk Körper (Hrsg.): What Can a Body Do? Praktiken und Figurationen des Körpers in den Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 83-96.

Kracauer, Siegfried (1922): Soziologie als Wissenschaft. Eine erkenntnistheoretische Untersuchung. Dresden: Sibyllen-Verlag.

Kracauer, Siegfried (1930): Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland. Frankfurt a.M.: Frankfurter Societäts-Druckerei.

Laermans, Rudi (1993): Learning to Consume: Early Department Stores and the Shaping of the Modern Consumer Culture (1860-1914). In: Theory, Culture & Society 10, S. 79-102.

Maase, Kaspar (2007): Grenzenloses Vergnügen: der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

May, Simon (2011): Love. A History. New Haven: Yale University Press 2011 sowie Lisa Appignanesi: All About Love: Anatomy of an Unruly Emotion. New York: W. W. Norton & Company.

Rabinovitz, Lauren (2012): Electric Dreamland. Amusement Parks, Movies, and American Modernity. New York: Columbia University Press.

Rappaport, Erica (2004): A New Era of Shopping. In: Vanessa R. Schwartz/Jeanne M. Przyblynski (Hrsg.): The Nineteenth-Century Visual Culture Reader. New York/London: Routledge, S. 151-164.

Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Verlag Duncker & Humblot.

Solomon-Godeau, Abigail (1996): The Other Side of Venus. The Visual Economy of Feminine Display. In: Victoria de Grazia/Ellen Furlough (Hrsg.): The Sex of Things. Gender and Consumption in Historical Perspective. Berkeley Los Angeles London: University of California Press, S. 113-150.

Thießen, Gabriele (2015): Da verstehe ich die Liebe doch anders und besser. Liebeskonzepte der Münchener Boheme um 1900. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Williams, Linda (1989): The Stag Film. Genital Show und Genital Event. In: Dies.: Hard Core: Power, Pleasure, and the „frenzy of the Visible". Los Angeles: University of California Press, S. 58-92.

Williams, Linda (1997): Pornografische Bilder und die ‚körperliche Dichte des Sehens'. In: Christian Kravagna (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Id-Verlag, 1. Auflage, S. 65-97.

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Als die Herausgeber*innen mich fragten, ob ich mich mit einem Text an dem Sammelband *Bilder befragen – Begehren erkunden* beteiligen will, hatte ich mich gerade mit Lilly Axster[1] über das Buch *Make Love. Ein Aufklärungsbuch* unterhalten (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Was sie zu den fotografischen Arbeiten sage, die Heji Shin für das Buch erstellt hatte, wollte ich wissen. Sie seien bemerkenswert, sagte Lilly. Ob sie mir in einem Gespräch näher beschreiben würde, was sie damit meine? Ja, sagte sie, und dass sie dann auch gerne über das Buch *Kriegen das eigentlich alle?* als ebenso spezielle Arbeit sprechefBuch *DAS machen?* zu sprechen kommen, das Lilly selbst mit Christine Aebi erarbeitet hatte (Axster/Aebi 2012).

Diese drei Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen, sind Grundlage des Gesprächs, von mir abgetippt und von uns beiden redigiert, das sich in Teil drei dieses Beitrags findet. Vorangestellt sind ein paar Überlegungen, die zum einen an queere Forschungen zu Sexualität als gesellschaftliche Struktur erinnern sollen, in der je nach Verhalten gesellschaftliche Privilegien oder Sanktionen verteilt werden. Zum anderen sollen die anfänglichen Vorbemerkungen einige theoretische, kritische, politische Orientierungsachsen bieten, um die Wichtigkeit jener Didaktiken sexueller Bildung zu betonen, die das Riskante begrüßen und dazu auffordern, „selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch" (Demirović 2018a: 14'21") zu handeln. Mut, Risiko, Hoffnung und gestalterische Selbstständigkeit sollen betont werden, um den immer umfassenderen Individualisierungsrhetoriken samt permanenter Selbstoptimierungsaufforderungen und dem kontinuierlichen Gerede von der „angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit" (ebd.) andere Möglichkeiten entgegenzuhalten.

Auf den Stapel der bisher erwähnten Bücher legte mir Lilly Axster dann auch noch *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema* (Von der Gathen 2014). Als ich dieses Buch zu lesen begann, verstand ich den Abstand noch viel besser, der zwischen Lillys und Christine Aebis Buch *DAS machen?* und den anderen Büchern besteht, über die wir in Teil drei sprechen. *DAS machen?* ist das einzige der vier Bücher, das mich verstehen lässt, dass Sprechen und Schreiben über Sex eben nicht notwendigerweise ‚Einübung' in ein spezifisches ideologisches System bedeutet – auch nicht im Kontext sexueller Bildung.

Die Vorbemerkungen

Auch in jenem Wissenskontext, den wir ‚sexuelle Bildung' nennen, greift zweifelsohne das, was oft als ‚neoliberales Regime' bezeichnet wird – so wie in jedem anderen Praxisfeld auch. Teil dieser immer noch[2] gesellschaftlich herrschenden Anordnung ist zum einen, dass Wettbewerbs- und Marktförmigkeit zunehmend alle Bereiche des Lebens bestimmen. Zum anderen – und damit verbunden – ist die Vorstellung der Selbstoptimierung[3], also sich körperlich und seelisch selbst zu erziehen, zu disziplinieren, um sich immer weiter zu verbessern, um ein gutes Leben zu führen und somit für dieses gute – oder eben auch schlechte – Leben

selbst verantwortlich zu sein. (Die gegenteilige, sozialistisch informierte Vorstellung ist, dass, was wir sind und denken, grundlegend durch gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt ist, und wenn wir besser leben wollen, wir uns daher um bessere Verhältnisse kümmern müssen.)

Vorbereitend für das Gespräch mit Lilly Axster las ich noch einmal Gayle Rubins 1984 erstmals erschienenen und in queeren Theoriekontexten viel gelesenen Text *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* (Rubin 1993 [1984]). Dieser Text behandelt „den gesellschaftlichen Bereich der Sexualität" (ebd.: 4) als gesellschaftliches System. Beschrieben werden zudem Konflikte rund um „sexuelle Werte und erotisches Verhalten" (ebd.), die im Übrigen, so Rubin, viel mit den Religionskämpfen früherer Jahrhunderte gemein (ebd.) hätten und wie diese immenses symbolisches Gewicht besäßen:

> *„Auseinandersetzungen über sexuelle Verhaltensweisen werden oft zu Vehikeln, auf die sich gesellschaftliche Ängste verschieben und über die sich die zugehörigen emotionalen Intensitäten entladen lassen. In Zeiten großen gesellschaftlichen Drucks sollte Sexualität also mit besonderem Respekt behandelt werden." (ebd.)*

Rubin macht den Vorschlag, Sexualität als gesellschaftliches/ideologisches System zu verstehen, anhand dessen Belohnungen und Bestrafungen verteilt werden. „Moderne Gesellschaften des globalen Nordens/Westens bewerten sexuelle Handlungen/Sexakte entlang eines hierarchischen Systems sexueller Werte", schreibt sie (ebd.: 11). An der Spitze dieser Wertehierarchie steht sexuelles Verhalten, das als „gute, normale, natürliche, gesegnete/begnadete [blessed] Sexualität" gilt (ebd.: 13): „heterosexuell, verheiratet, monogam, zeugungsfähig, nichtkommerziell, in Paaren, in einer Beziehung, innerhalb derselben Generation, im Privaten, ohne Pornografie, nur mit Körpern, Vanilla" (ebd.). Dem entgegen steht schlechter, abnormaler, unnatürlicher und – religiös gesehen – verdammter Sex: „homosexuell, unverheiratet, promiskuitiv, nicht auf Zeugung ausgerichtet, kommerziell, allein oder in Gruppen, unverbindlicher Gelegenheitssex" (ebd.). Personen, deren Verhalten in dieser Hierarchie weit oben angesiedelt ist, werden mit der „Bestätigung ihrer mentalen Gesundheit belohnt, mit Respektabilität, Legalität, mit gesellschaftlicher und psychischer Mobilität, mit institutioneller Unterstützung und materiellen Profiten" (ebd.: 12). Je weiter unten sexuelle Verhaltens- oder Betätigungsformen auf der Skala angesiedelt werden, umso mehr werden Personen, die diesen Formen folgen, mit „Voranahmen über geistige Krankheiten konfrontiert und mit moralischer Abgewertetheit, mit Kriminalisierung, mit eingeschränkter gesellschaftlicher und physischer Mobilität, einem Verlust an institutioneller Unterstützung und wirtschaftlichen Sanktionen" (ebd.).

Jedes Mal, wenn ich diesen Text wieder lese, überrascht mich die Aktualität dessen, was Gayle Rubin Ende der 1970er Jahre erforscht und Anfang der 1980er Jahre publiziert hat[4]: wie sehr in der Gesellschaft, in der ich lebe, Sexualität auch gegenwärtig als ideologisches System konstruiert ist, das gute, normale, gesunde Sexualität und abnorme Sexualität herstellt. Sicherlich haben sich sexuelle Wertvorstellungen verändert. Beispielsweise werden in medialen Mainstream-Öffentlichkeiten lesbische und schwule Lebensformen nicht mehr als widernatürlich verhandelt. Dies geschieht um den Preis, dass die gegenwärtigen normalisierenden Visibilisierungen sich an das Paarformat halten (vgl. Mesquita 2011), samt zugehöriger normalisierter Sexpraktiken (verheiratet, monogam, nichtkommerziell etc.), obgleich Umfragen unter Kindern und Jugendlichen, die sich als queer, trans, lesbisch, inter, schwul wahrnehmen, nach wie vor eine erhöhte Auseinandersetzungen mit dem Wunsch belegen, das eigene Leben zu beenden. Denn auch heute ist die Norm ‚guter, normaler, natürlicher Sexualität' heterosexuell, das zeigt sich an allen oben erwähnten Büchern, bis auf *DAS machen?*, auch wenn in allen Büchern spezifische Abweichungen von der Norm als mögliche Formen hineingekämmt werden. Aber: Alle Bilder zeigen nichtkommerzielle Sexualität, bevorzugt paarweise (mit sich allein ist eine mögliche Alternative, mehr als zwei aber nicht), in Beziehungen, innerhalb derselben Generation, in Räumen, die als ‚Zuhause' lesbar sind, ohne Pornographie, zumeist auch ohne Fetischobjekte oder Sexspielzeuge (Dildos sind eine Ausnahme) und ohne andere Markierungen als weiblich oder männlich.

Den zweiten Hinweis, den ich aus Gayle Rubins Text für unseren Gesprächszusammenhang festhalten will, ist ihre Aussage, dass sich seit über einem Jahrhundert keine Taktik als verlässlicher erwiesen hat, um das zu erzeugen, was sie „erotische Hysterie" oder auch „Sexpanik" nennt, als die Berufung auf den Schutz der Kinder (Rubin 1993: 6). Erotische Hysterie via Schutz der Kinder bringt mich zu moralischer Panik entlang von sexueller Liberalisierung beziehungsweise zum zweiten Text, den ich gesprächsvorbereitend las: Alex Demirovićs *Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie*, der moralische Paniken als wesentliche Merkmale populistischer Mobilisierung beschreibt, die entlang von „Themen wie Sicherheit und Ordnung, Einwanderung, sexuelle Liberalisierung" geschürt würden (Demirović 2018b: 29). Demirovićs Text bezieht sich explizit

auf Stuart Hall[5], der den Begriff des „autoritären Populismus“ Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre entwickelte, als mit Margaret Thatcher, Ronald Reagan und Helmut Kohl Vertreter*innen restaurativer rechter Kräfte in Regierungspositionen kamen – Gayle Rubin schrieb *Thinking Sex* im Übrigen zur selben Zeit. Die Rechte wisse, so zitiert Demirović Stuart Hall, „dass in einem Prozess der Restauration/Revolution das strategische Feld der Auseinandersetzung die Demokratie sei“ (ebd.) und verfolge eine Politik der populistischen Demokratie, die durch Elemente des schleichenden Autoritarismus und des passiven popularen Konsenses gekennzeichnet sei. In einem Videointerview mit Demirović zu autoritärem Populismus, das die kritische sozialwissenschaftliche Zeitschrift *Prokla* veröffentlichte, beschreibt Demirović genauer, dass die gegenwärtige Desorganisation gesellschaftlicher Strukturen als dritte Phase des Neoliberalismus verstanden werden kann, die durch „autoritäre Dynamik“ gekennzeichnet ist. Er betont, dass es zur Kommunikation autoritärer Populisten gehört, eben nicht Mut zu machen, sondern „Gesten der Gewalt, der Unterwerfung, der Angst … [zu praktizieren]“ (Demirović 2018a: 13‘39“). Die damit einhergehende permanente Suggestion einer angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit, so sagt Demirović, „nimmt den Leuten geradezu die Fähigkeit, selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch, kreativ an Dinge heranzugehen, sondern [führt dazu, dass sie] sich letztlich passiv ängstlich, mit einem düsteren Erwartungshorizont zu verhalten“ (ebd.: 14’21”).

Das folgende Gespräch mit Lilly Axster endet mit dem von ihr geäußerten Wunsch nach Darstellungen auch im Bereich sexueller Bildung, die das Offene, aber auch das riskant Experimentelle unterstützen – ein umso wichtigerer Wunsch, wenn es darum geht, alte, junge, große und kleine Leute zu ermutigen, sich hoffnungsvoll, mutig, entschieden über ängstlich-passiv-konsensorientierte Subjektivierungsformen hinauszubewegen.

Das Gespräch

J: Fangen wir an mit *Make Love* (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Es gibt eine Setzung in der Einleitung, die mir ungewöhnlich scheint. Die Autor*innen des Buches schreiben, dass sie „das Spüren am eigenen Körper fördern, die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen, Wünsche und Grenzen lenken [wollen], damit jede[*]r den Spaß an einer guten, selbstbestimmten Sexualität entdecken kann“(ebd.: 9). Ich könnte mir vorstellen, dass dies ein Grund für dich ist, zu sagen, dies ist ein bemerkenswertes Buch.

L: Ich sehe in den Workshops zu sexueller Bildung im Rahmen meiner Tätigkeit in der Beratungsstelle *Selbstlaut*, dass viele Jugendliche das Buch nicht mehr hergeben. In der Leseecke blättern die Schüler*innen viele Bücher durch, aber dieses Buch erzeugt eine ganz eigene Atmosphäre, weil sie meistens zu mehrt drum herumsitzen und die Bilder anschauen. Mit mir reden sie gar nicht darüber, sie reden miteinander, sie lesen das Buch miteinander, und da mische ich mich nicht ein.

Auf der Textebene finde ich, wie du, den in der Einleitung deutlich gemachten Ansatz erstaunlich: Erkundet euch selbst, damit ihr spürt, wie es ist und wie ihr es haben wollt! Das ist ein großer Unterschied zu einem ‚Es ist so und so’ anderer Bücher. Ungewöhnlich ist auch, dass Themen wie Verkleidungen und Fetische vorkommen – Dinge, die Kindern in visuellen Materialien über erwachsenen Sex häufig begegnen, die aber nie erklärt oder kontextualisiert werden.

Auch die Bildstrecken in *Make Love* unterscheiden sich von denen anderer Bücher. *Make Love* enthält Bildstrecken ohne Text, es wird also nicht zu jedem Bild erklärt, was das ist und wie sie das tun und wie das geht. Sondern es gibt einfach Bilder, und zwar Fotos. Keine Comics, keine Zeichnungen. Sondern Fotos von Sexualität oder von Begegnungen, von nackten Körpern, Fotos von Personen allein für sich, Fotos von Paaren … Das kenne ich aus anderen Aufklärungsbüchern nicht. Aber ich höre in den Workshops auch, dass manche Schüler*innen sagen, dass ihnen das zu viel ist, dass es ihre Grenzen verletzt. Also, es ist immer ein Abwägen und es gibt die Notwendigkeit, auf das, was zu sehen sein kann, vorab hinzuweisen. Es braucht immer auch den Raum, um etwas nicht anschauen zu müssen oder zu wollen.

Aber zurück zu diesem Bedürfnis vieler Jugendlicher nach Bildern dazu, wie Sex geht, wie das aussieht. Es steht fast nur pornographisches Material zur Verfügung oder Comics, wenn überhaupt, und die Comics, die explizit sexuelle Handlungen zeigen, sind auch oft pornografisch und somit etwas, das wir Erwachsene Kindern und Jugendlichen nicht zeigen dürfen und nicht zeigen sollen. Zu allen anderen Themen kriegen Kinder und Jugendliche Bilder und visuelles Material im Überfluss, gibt es Tausende von Sachbüchern: Warum wächst ein Baum in die Höhe? Wie sieht es auf dem Mond aus? Warum brodelt kochendes Wasser? Aber bei Sexualität gibt es diese Leerstelle, das Thema ist unangenehm und fast immer wird es sehr normativ verhandelt. Anderer-

seits gilt das ja für die anderen Themen auch, aber beim Thema Wald oder Mond oder kochendes Wasser stört mich das nicht so.

J: Als ich als junger Mensch angefangen habe, Sex zu haben, war eines der Probleme mit Bildern zu Sexualität für mich, dass sie mich denken ließen, man muss dabei schön aussehen.

L: Ja, und dagegen arbeiten die Fotos in *Make Love* in keinster Weise an. Zu sehen sind schlanke Körper, fast nur *weiße* Körper und vor allem *abled* Körper. Man kann viel Kritik an den Fotos und ihrer Ästhetik üben, sie nerven mich auch, sie sind so glatt, dass man teilweise gar nicht weiß, wohin mit sich.

J: Um noch eine Dimension zu beschreiben, die man kritisieren kann: Die Fotos in *Make Love* zeigen nackte Körper und explizit sexuelle Handlungen. Zu sehen sind Geschlechtsorgane, Vaginas, Mösen, eregierte Penisse. Es gibt Penetration oder zumindest etwas, das wie Penetration aussieht. Bini Adamczak hat ja einen schönen Text geschrieben, in dem sie das Wort „Zirklusion" erfindet – „als Gegenbegriff zu Penetration" (Adamczak 2016). Zirklusion ist ein Wort für umschließende oder überstülpende Handlungen. Dieser Begriff ist ein Denkwerkzeug, um den Protagonismus in sexuellen Handlungen zu verschieben. Mit Zirklusion gehen die Handlungen von all jenen Körpern, Körperteilen und Dingen aus, die umfassen, umschließen. Das Wort macht es also möglich, „über manchen Sex anders zu sprechen. Es wird benötigt, weil das Elend der Penetration noch immer das heteronormative Imaginäre regiert und – als wäre das nicht schon genug – das queere Imaginäre noch dazu" (ebd.). Ich will darauf hinaus, dass die sexuell expliziten Fotos in *Make Love* alle heterosexuell kodiert sind, vor allem, weil sie an Penetration orientiert sind und diese auf eine spezifische Weise darstellen – und eben an keiner Stelle nahelegen, die sexuelle Handlung gehe von zirkludierenden Körpern oder Körperteilen aus. Zudem ist ja Penetration keineswegs ausschließlich eine heterosexuelle Praxis, aber dargestellt wird sie zwischen je einem Körper, den ich als männlich lesen kann, und je einem Körper, den ich eindeutig als weiblich lese. Und leider ist es auch nie so, dass der eindeutig weibliche Körper etwas mit dem männlichen Körper tut, was sich als Penetration lesen lässt.

L: Ja, das sehe ich auch so. Nichtsdestotrotz halte ich dem Buch zugute, dass immerhin verschiedene Sexstellungen dargestellt sind, und auch Leute, die mit sich selbst sexuell aktiv sind. Das ist sehr selten. Natürlich findet sich in jedem zeitgenössischen Buch zu sexueller Bildung etwas über Selbstbefriedigung, aber genießend dargestellt, so wie in diesem Buch, kenne ich es nicht. Gut, dass es das gibt.

J: Wenn Alex Demirović davon spricht, dass Passivität als Subjektivierungsform zum gegenwärtig herrschenden gesellschaftlichen/politischen Arrangement dazugehört, würde ich tatsächlich sagen, dass, wie du sagst, die Aufforderung ‚Erkundet euch selbst!', also die Aufforderung, aktiv zu sein und zu experimentieren, tatsächlich erstaunlich ist.

L: Außerdem trägt das Buch den Titel *Make Love*, das heißt „Hab(t) Sex!"

J: Naja, es heißt „Mach(t) Liebe!", aber gut. Das zweite Buch, über das du als besonderes Buch sprechen wolltest, ist *Kriegen das eigentlich alle?* (Von Holleben/Helms 2013). Auch dieses Buch arbeitet mit Fotos, aber ein wesentlicher Unterschied zu den Fotos in *Make Love* scheint mir, dass die Fotos in *Kriegen das eigentlich alle?* überhaupt nicht sexualisiert sind. Das finde ich spannend und auch erholsam, weil doch Teil des ideologischen Systems Sexualität, so wie es sich gegenwärtig artikuliert, auch ist: Du musst Sex haben, du musst sexy sein …

L: Du musst es genießen, du musst geil sein … Ja, *Kriegen das eigentlich alle?* ist speziell, weil es keinen Stress macht. Als jemand, die selbst schreibt – Theaterstücke für junges Publikum, Bücher für junge Leser*innen, aber auch für Erwachsene – versuche ich immer wieder, Sex oder sexuelle Dinge zu beschreiben. Es reizt und interessiert mich, dafür eine Sprache zu finden, die ich nicht klebrig finde, nicht grenzverletzend, trotzdem explizit, lustig oder ernsthaft. Danach suche ich, seit ich mich schreibend kenne. Mich interessiert, wenn etwas transformiert wird, also in eine Ästhetik oder Form gebracht wird, die nicht so tut, als sei das Geschriebene authentisch. Wortkreationen, Reime, Rhythmen, überraschende Grammatik können alle solch eine Art Übersetzung herstellen, die sich dem Naturalismus verwehrt. Das interessiert mich sowohl in Texten als auch in visuellen Darstellungen. In *Kriegen das eigentlich alle?* gibt es Fotos von merkwürdigen Maschinen, die Kinder und Jugendlichen gebaut haben und die wie eine Art Versuchsanordnung, ein physikalisches Experiment aussehen. Darüber steht zum Beispiel dann „Verknalltsein" (ebd.: 67). Oder es gibt Fotos von Alltagsgegenständen, die für körperliche Veränderungen und Pubertät stehen und sich erst auf den zweiten Blick erschließen. Das gefällt mir, das macht etwas auf und nicht zu. Die meisten Bücher zu sexueller Bildung erklären. Erklären, erklären, erklären. Und illustrieren mit erklärenden Illustrationen. Oder sie stellen Foto und Erklärung zusammen, Foto

und Erklärung, zu jedem Kapitel gibt es ein Foto. ‚Verliebt': ein Foto von zwei Personen, die glücklich aussehen. ‚Erster Sex': ein Foto von einer Person mit roten Wangen oder von zwei Personen mit roten Wangen. Dekorativ, vorhersehbar, meist einfach langweilig. In *Make Love* gibt es zweimal eine Fotoserie ohne Text. Allein das ist schon als Herangehensweise ungewöhnlich und macht für mich mehr auf als jeder Erklär-Zugang.

J: Aus dem, was du gerade beschreibst, lassen sich ja schon fast Orientierungen dafür ableiten, wie Bücher für Kinder und junge Menschen zu sexueller Bildung beschaffen sein könnten, wenn sie nicht nur in bestehende sexuelle Normen einüben, sondern auch ermutigen sollen, auszuprobieren. Man kann zum Beispiel die Text- und die Bildebene trennen, um beide Dimensionen ihre Sache machen zu lassen. Das hast du an *Make Love* beschrieben. Man kann darauf hinweisen, dass die Darstellungen und die Bilder des Buches konstruiert sind. Das hast du an *Kriegen das eigentlich alle?* betont. Denn dann werden die, die das Buch lesen, stärker provoziert, sich zu überlegen, wie sie das eigentlich finden, was da konstruiert wird, denn die Konstruktion ist eben nicht das Wahre, das Wirkliche, das Echte.

L: Ja, denn dieser Platz zwischen den Bildern, zwischen den Sätzen, das, was die Leser*innen sich selbst denken können, erscheint mir wichtig. Das macht Raum für einen nicht erklärenden, nicht belehrenden Zugang, sondern für Abstraktion, für den Mut zur Unvollständigkeit und vor allem für Humor.

J: Ja, und das kann *Kriegen das eigentlich alle?* wirklich, einen Humor herstellen, der nicht klebrig und nicht belehrend ist. Dieser Humor zieht sich bis ans Ende, dort sieht man Fotos davon, wie das Buch entstanden ist. Dargestellt sind die Bild- und Textautor*innen des Buches und eben auch die Kinder und Jugendlichen selbst, die als Protagonist*innen auf den Fotos drauf sind, und ich sehe, wie sie die Fotos gezeigt bekommen, auf denen sie drauf sind. Ich hab ja schon erwähnt, dass hingegen das Buch *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen* (Von der Gathen 2014) mich verstehen ließ, was Einüben in ein ideologisches System bedeutet. Denn die „echten Kinderfragen" sind simple Fragen, z.B. „Was ist am Körper so wichtig?", „Wie groß ist ein Samen?", „Was ist ein Samenguss?", „Wann haben die eigentlich Säx?" oder „Sind alle Penisse gleich groß?". Kaum eine der Fragen ruft ein Geschlechtersystem auf, das scheint die Fragenden nicht zu interessieren bzw. interessiert sie vieles andere mehr. Die Antworten aber passen die Fragen sofort in ein heteronormatives System, im Sinne von „Bei Jungen …", „Bei Mädchen …". Dann habe ich euer Buch *DAS Machen?* (Axster/Aebi 2012) zu lesen begonnen und in diesem Buch wird sofort deutlich, es geht darin nicht um Erklärungen, es geht um Fragen.

L: Für uns war klar, wir wollen nichts erklären und möglichst nichts als Norm setzen, weil wir damals in den 1960er oder 70er Jahren als queere Kinder und Jugendliche darunter litten, ein System vorgesetzt zu bekommen, als Pass-Teil: passt du rein, nein, bist du die Abweichung, okay, wird noch toleriert oder auch nicht, Ende. In der Arbeit an dem Buch sind wir von dem Theaterstück *Nins Archiv* (Axster 2007) ausgegangen, also von einem Kind, das sich nicht festlegen will, ob es Nina heißt, Nino oder Nin: Wie würde dieses Kind Nin_o_a auf sexuelle Bildung schauen? Der andere Ausgangspunkt für die Arbeit am Buch war, einen Chronist*innen-Ton zu wählen. Also, ein Kind berichtet von einem Projekt zu sexueller Bildung, von den Fragen, die in der Schulklasse gestellt wurden. Das ist, was ich in den Workshops erlebe: Die Fragen von Kindern und Jugendlichen sind meist klug und sehr offen. Natürlich nicht alle, sicher gibt es Fragen wie „Warum sind Jungs so und Mädchen so?". Aber dahinter steht ja eigentlich auch: Ist das wirklich so? Hauptsächlich aber gibt es viele ‚unnormierte' Fragen. Je mehr es Erwachsenen gelingt, den Raum dafür zu öffnen, desto mehr dieser offenen und interessanten Fragen gibt es. Im Buch wollten wir einen Ton treffen, der Raum aufmacht, um zu fragen, um zu reden, ohne Antworten geben zu müssen; auch, weil wir die Antworten nicht wissen, weil es keine richtigen Antworten gibt. Im Entstehungsprozess des Buches sind unendlich viele Entwürfe rausgeflogen oder wir haben sie bearbeitet, weil sie unangenehm waren, grenzverletzend, zu entblößend für die dargestellten Figuren. Übrig geblieben ist eine Art Versuchsanordnung als stimmigster Zugang. Zum Beispiel gibt es ein Bild, auf dem der Penis eines Kindes durch ein durchsichtiges Kleidungsstück hindurch zu sehen ist. Das ging für uns beide. Es gab ein Bild, auf dem eine Klitoris und eine Scheide, eine Vulva zu sehen sind, und das ging für uns beide nur in Form eines Comics. Dieses Drauf-Schauen, Rein-Schauen haben wir als Buchmacherinnen nicht gut ausgehalten und nicht gewollt, da diese Blicke allgegenwärtig sind, normiert, besetzt. Heute würde ich das vielleicht nochmal anders sehen und für andere Personen mag das auch ganz anders sein.

J: Es gibt ja im Feld visueller Kultur queerfeministische Arbeiten, die beschreiben, dass Sehen in unserem spezifischen kulturellen Kontext als Penetrationstechnik eingeübt wird (vgl. z.B. Hentschel 2001). Das weist darauf hin, dass Normierungen nicht nur auf der Ebene der Körperteile stattfinden, und auch nicht nur der Identitäten, die ja schon ein Effekt normativer Vorstellungen sind (Wer sagt denn, wir hätten nur eine Identität und dann auch noch dieselbe über Jahre hinweg?), sondern auch auf der

Ebene der Darstellungsstrukturen oder -architekturen. Hier könnte man noch einmal auf Bini Adamczaks Überlegung der Zirklusion verweisen (vgl. Adamczak 2016), denn Bini Adamczaks Begriff ändert nicht nur das Vokabular, sondern auch die Darstellungsgrammatik: Das Dilemma an dominanten Darstellungen von Penetration ist ja, dass mit dieser sexuellen Praxis – oder eigentlich mehr noch vor allem mit ihrer Darstellung – spezifische, nämlich patriarchal/sexistisch/heteronormative Geschlechtervorstellungen einhergehen, die darauf basieren, dass es ein penetrierendes Prinzip gibt, das als aktiv verstanden wird und männlich konnotiert ist, und ein penetriertes Prinzip, das als passiv gilt und weiblich konnotiert ist. „Zirklusion" (ebd.) dreht diese Dynamik um.

L: Ja, eigentlich sagst du doch damit auch, es könnte noch wesentlich mehr Verschiedenheit und Vielfalt in den Darstellungen von Sexualität für Kinder und Jugendliche geben. Bei *Selbstlaut* haben wir in unserem Ausstellungsraum dreißig Stationen, an denen wir mit den Kindern arbeiten, aber wir können ihnen trotzdem nie das zeigen, was sie sehen wollen. Sie wollen sehen, wie Sex geht. Mein Wunsch wäre, dass es da mehr gibt, mehr Malerei oder Videos oder was auch immer Visuelles … Bei den Fotos merk ich, dass diese die Kinder und auch die Jugendlichen sehr stark interessieren, Illustrationen oder Comics eher nicht.

J: Du hast in der Gesprächsvorbereitung erwähnt, dass aber generell die Mehrzahl der Bücher über Sex für Kinder und Jugendliche mit Illustrationen oder Zeichnungen arbeitet.

L: Ja, und fast immer schaut das so aus, dass das Bild den Text eins zu eins illustriert bzw. der Text beschreibt, was auf dem Bild ohnehin zu sehen ist. Das wirkt erklärend, ist schnell langweilig und schafft Normativität. Es entsteht kein Raum zum selber Denken, zum Assoziieren, zu Widersprüchlichem. Und da denke ich, Leute, lasst uns doch etwas anderes finden! Aber das geht mir sowieso so im Zusammenhang mit Bildung: Interessant finde ich, wenn die Dinge nicht immer so fertig und durchdekliniert und runtererklärt und normativ sind, sondern eher was aufmachen.

J: Das ist ein Satz, der sich auch als programmatisches Ende eignet. Hab sehr vielen Dank für das Gespräch, Lilly!

Anmerkungen

[1]Lilly Axster ist seit 1996 freie Mitarbeiterin der Beratungsstelle *Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen* in Wien, zudem Autorin und Regisseurin mit dem Schwerpunkt, Texte que(e)r zu denken, queere Charaktere, Beziehungen, Verortungen, Sichtweisen ins Zentrum zu rücken, auch und besonders in Theaterstücken für ein junges Publikum und in Bilderbüchern.

Ich arbeite als Theoretikerin, die sich für die politischen Dimensionen ästhetischer Prozesse interessiert, oft gemeinsam mit Gestalter*innen und Künstler*innen; an der Kunsthochschule Kassel bin ich Hochschullehrerin für ‚Theorie und Praxis der Visuellen Kommunikation'.

Lilly Axster und ich tauschen uns seit über zwanzig Jahren als Freund*innen über queerfeministisch antirassistisch selbstorganisiertes Leben, Politik machen, Streiten, Lieben, Arbeiten aus. Uns verbindet dabei die Lust am Erfinden von Formen – Wohnformen, aktivistischen Formen, Bild- und Textformen. Was uns damit auch eint, ist die Aufmerksamkeit für die Dimension des Ästhetischen, also der Gemachtheit und Geformtheit gesellschaftlicher Realität. Das vorliegende Gespräch führten wir im August 2019 und redigierten es bis Dezember 2019. Danke, Lilly! Danke auch den Herausgeber*innen für Veröffentlichungsgelegenheit und redaktionelle Arbeit und der Probeleserin für wichtiges Feedback.

[2] Es gibt viele Diskussionen dazu, ob die gegenwärtig bestimmende Gesellschaftsform immer noch neoliberal genannt werden kann. Alex Demirović beschreibt in einem kürzlich erschienenen, weiter unten zitierten Text diese gegenwärtige Form als dritte Phase des Neoliberalismus (2018).

[3] Grundlegend dazu Bröckling u.a. (2000), s.a. Von Felden (2020).

[4] Diese Überraschung ist Resultat m_eines psychischen Investiertseins in liberale Fortschrittsideologeme.

[5] Stuart Hall ist eine der gründenden Figuren der Cultural Studies. Er hat Grundlegendes zur antirassistischen, klassismuskritischen, feministischen Pop_Kulturforschung beigetragen.

Literatur

Adamczak, Bini (2016): Come on. Über ein neues Wort, das sich aufdrängt – und unser Sprechen über Sex revolutionieren wird. In: ak – analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis 614, 15.3.2016. Online: https://www.akweb.de/ak_s/ak614/04.htm [5.1.2020]

Axster, Lilly (2007): Nins Archiv. Kinderfragen – Klebebilder. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012): DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. Wien: De'A.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Demirović, Alex (2018a): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. Youtube-Video, erstellt von und für PROKLA, 04.04.2018. Online: https://www.youtube.com/watch?v=7JANMVzFc7M [5.1.2020]

Demirović, Alex (2018b): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 190, 48. Jg., S. 27-42.

Henning, Tina/Bremer-Olszewski, Ann-Marlene (2012): Make Love. Ein Aufklärungsbuch. Mit Fotografien von Heji Shin. Berlin: Rogner & Bernhard.

Hentschel, Linda (2001): Pornotopische Techniken des Betrachtens. Raumwahrnehmung und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne. Marburg: Jonas.

Mesquita, Sushila (2011): Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive. Wien: Zaglossus.

Rubin, Gayle (1993 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Abelove, Henry/Barale, Michèle Aina/Halperin, David M.: The Lesbian and Gay Studies Reader. London/New York: Routledge, S. 3-44.

Von Felden, Heide (2020): Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: dies.: Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer, S. 3-14.

Von der Gathen, Katharina (2014): Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.

Von Holleben, Jan/Helms, Antje (2013): Kriegen das eigentlich alle? Stuttgart: Gabriel.

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen

Kultur um 1900

Von Christiane König

Ich weiß nicht, was mich zu einer Entscheidung bringen würde, sexualpädagogisch arbeiten zu wollen. Wie käme ich dazu, mit Adoleszenten über Liebe, Sex und Begehren sprechen zu wollen? Und sie dabei selbstermächtigend zum Nachdenken und Reflektieren über differenzsensible Repräsentionsmodi zu bringen?

Aus dem Forschungsprojekt *Imagining Desires* wurden mir acht Bilderstapel übergeben und erklärt, wie sie entstanden sind und in welchen Kontexten sie genutzt wurden. Ich wurde gebeten, das gesammelte visuelle Material durch die Brille meiner fachlichen Expertise als Kulturwissenschaftlerin und Kuratorin zu sichten und zu kommentieren.

Ich entschied mich dafür darüber nachzudenken, welche Herausforderungen ich für Jugendliche anhand der Analyse des visuellen Materials – vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen als Schwarze Frau, die deutschsprachige Bildungsinstitutionen durchlaufen hat – ableite.

Als Arbeitsmaterial für diesen Text standen mir somit acht Bilderstapel zur Verfügung, mit denen in unterschiedlichen Phasen des Projekts *Imagining Desires* mit Studierenden und Schüler*innen der Sekundarstufe I und II gearbeitet wurde. Es waren acht unterschiedlich große Stapel, welche sowohl Mainstream als auch minorisierte Personen unterschiedlich repräsentieren und sehr weitgespannte Inhalte transportieren.

Bevor ich mich eingehend mit dem verfügbaren visuellen Material zu beschäftigen begann, sichtete ich zum wiederholten Mal meine Notizen aus dem Gespräch mit den Projektmitarbeiterinnen, die mir die Bildersammlungen übergeben hatten. Dabei wurde mir klar, dass mir bei unserem Treffen die Diskussion des Begriffs Scham gefehlt hatte. Dieser war beim Reflektieren über mein eigenes Erleben der Diskussion von Sexualität, Lust und Begehren während meiner Teenagerjahre zentral.

Gefühle von Peinlichkeit und Verlegenheit, aber auch Demütigung und Kränkung können Scham auslösen. In Hinblick auf das Sprechen über Sexualität, kenne ich die gesamte Palette der aufgezählten Gefühle von mir selbst. Gerade die Phase der Adoleszenz war bei mir und meinen Freundinnen im Hinblick auf den Austausch über Sexualität von einer gewissen Kommunikationsunfähigkeit und Wortlosigkeit geprägt.

Alle Versuche von Lehrer*innen mit uns über Sexualität in Fächern wie *Biologie* oder *Werte und Normen* zu sprechen, waren peinlich. Peinlich berührt waren nicht nur wir Kids, sondern auch die Lehrer*innen selbst. Sie verkrampften sich oder wurden unnötig flapsig und vermeintlich locker. Bei mir löste dieses Benehmen das Gefühl aus, dass wir nun über ein Thema sprechen würden, das eigentlich nicht offen diskutiert gehörte. Und mit diesem Gefühl stand ich unter uns Freundinnen nicht alleine da.

Die Jungs hingegen prahlten in so mancher Montagspause gern über sexuelle Praktiken, die sie am vorangegangenen Wochenende mit anderen, unbekannten Mädchen vollzogen haben wollten. Beim Zuhören schlackerten mir meine jungfräulichen Ohren zeitweise. Sie erzählten es so laut, dass jeder im Umkreis zuhören konnte und sollte.

Jahre später, als Freundinnen von den ersten unguten sexuellen Erlebnissen erzählten, wären sie nie auf die Idee gekommen, bei „Violetta“ oder dem „Weißen Ring“ anzurufen, obwohl wir die Infobroschüren dieser Organisationen in der Schule bekommen hatten. Sie rückten ja kaum bei mir mit der Sprache raus. Und ich war mit meinen sechzehn, siebzehn, achtzehn Jahren bei Erzählungen rund um diverse Formen von sexuellen Übergriffen komplett überfordert, musste meinen Freundinnen aber versprechen, dass ich niemandem davon erzählen würde. Den verhassten, als notgeil wahrgenommenen Vertrauenslehrer hätten wir auf keinen Fall bei solch sensiblen Themen zu Rate gezogen. Und zuhause gab es sowieso keinen Raum, um über solche Erlebnisse zu sprechen. Wir genierten uns einfach das uns Widerfahrende mit Lehrer*innen und/oder anderen Erwachsenen zu thematisieren. Scham war also ein Thema, dass sich rund um das Feld Sexualität auf vielerlei Arten und Weisen in meinen eigenen Jugendjahren geäußert hatte.

Von diesem Punkt aus will ich erkunden, wie und wo meine Scham sich in der Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung gestellten Material regt und welche Erinnerungen und Assoziationsketten sich dabei verweben.

Sexuelles kommentieren: Ausdruck und Weitergabe von Überforderung

Besondere Aufmerksamkeit erregten bei mir einige Bilder aus dem „von Schüler_innen und Studierenden gesammelten“ Stapel. Stills aus Videos mit der Hip Hop-Künstlerin Nicki Minaj fanden sich in dieser Sammlung, aus Soloarbeiten als auch aus Kollaborationen. Vermutlich waren es diese Musikvideos in denen US-Mainstream-Hip-Hop-Kultur (re-)produziert wird, die mich an eine Erfahrung vor einigen Jahren zurückdenken ließ:

2002 kam der Film „8 Mile“ von Curtis Hanson in die Kinos. Ich sah ihn mir in der Premierewoche an. Damals war ich zwanzig Jahre alt. In der Reihe hinter mir saß eine Gruppe ‚cooler Jungs‘. Ich schätze, die Buben waren um die sechzehn Jahre alt. Im Film gab es die Szene, in der die Hauptfigur – von Rapper Eminem gespielt – die weibliche Hauptfigur vögelt. Im Stehen, an irgendeinem ranzigen Ort. Die Frauenfigur befeuchtete ihre Hand mit ihrem eigenen Speichel, um den Penis einführen zu können. Das war für einen aus der Gruppe, den vermeintlichen Rädelsführer, zu viel. Ihm entwich ein lautes „igitt“. Ich saß da und musste grinsen. Diese Schockiertheit überraschte mich, denn die Buben bedienten sich vorher allerlei sexualisierter Schimpfworte. Es war eine Gruppe von Teens of Color, die ihre Vorliebe für Hip-Hop-Kultur durch ihre Kleidung zum Ausdruck brachten und durch lautes Reden, Necken, Angeben vor Filmbeginn im Saal um Aufmerksamkeit gebuhlt hatten. Ich war amüsiert, dass diese Szene den ‚coolen Jungen‘ überforderte und er dem verbal Ausdruck verlieh.

Gerade in Filmen wird eine gewisse Sexualität und Nacktheit normalisiert und normiert. Auch bei mir löste die Filmszene eine peinliche Berührtheit aus. Unsere Popkultur ist für Heranwachsende oft überfordernd. Das habe ich zur Genüge selbst erfahren. Einen Song von Eminem zu hören, der explizit ist (und von dem ich als Teen selbst fast kein Wort verstand, weil er auf Englisch war), ist lange nicht so krass, wie bewegte Bilder zu sehen, die offensiv sexualisiert sind. So meine heutige Deutung der Reaktion des Jungen.

Hip-Hop als musikalisches Genre wird gerne genannt, wenn nach ‚Schuldigen‘ für das Herabwürdigen von Frauen im Pop-Business gesucht wird. In den US-amerikanischen Rap-Texten wird meist von Schwarzen Frauen gesprochen. Und das Sprechen über Schwarze Frauen wird aus einer spezifischen US–amerikanischen kollektiven Erfahrung heraus gespeist. Darauf komme ich später noch einmal zu sprechen.

Zur Repräsentation von Personen of Color in der Bildersammlung der Schüler*innen und Studierenden

Viele der Bilder, die mir in den Stapeln übergeben wurden[1], kenne ich. Besondere Aufmerksamkeit erregten bei mir, wie schon erwähnt, einige Stills aus Musik-Videos mit Nicki Minaj. Und ich war fasziniert, dass ich sie kenne. Weil ich eben eine gewisse Faszination für die Videos hege, aus denen sie entnommen wurden.

Uns springen Nacktheit und Sexualisierung allerorts an, sie scheinen in unserer visuellen Kultur omnipräsent. Auffällig ist[2], dass die Stills mit Nicki Minaj die einzigen Abbildungen in der von jungen Erwachsenen erstellten Bildersammlung sind, auf denen Personen of Color abgebildet sind, bzw. auf denen Kunst von Personen of Color referenziert wird. Vielleicht hat ein und dieselbe Person die Bilder, auf denen auf Kunst von PoC verwiesen wird, zum Workshop mitgebracht?

Ich weiß noch, wie mein Mund offenstand, als ich das Video von Nicki Minaj vor ein paar Sommern das erste Mal sah. Ich war erstaunt über die Performance. Ich war über die sexualisierten Körper empört, gleichzeitig fand ich Nicki Minaj sehr sexy und eine gute Rapperin. Und ich sah, dass das Video bereits mehrere Dutzend Millionen Klicks auf YouTube hatte – ich war mal wieder (zu) spät zur Party.

Minaj ist zierlich, hat einen sehr schlanken Körper, einen *enhancten* Hintern, Brustimplantate und ein Puppengesicht. Am Anfang ihrer Karriere trug sie neonfarbene Perücken, farbige Kontaktlinsen, flashige Outfits und machte futuristisch anmutende, bunte

Videos mit sehr melodiösem Pop. Zeitweise sang sie. Sie wurde zum globalen Popstar. Dann kam das Video zu „Anaconda“. Ich sah mir ein Making of davon an. Darin gab es Szenen, die bei mir einen bleibenden Eindruck hinterließen. Vor der Kamera wurde dokumentiert, wie Minaj sich ein Gläschen Sekt gönnte. Der Dreh einer spezifischen Szene für das Video stand an. Und der machte sie sichtlich nervös. Sie musste
sich Alkohol gönnen. Die Szene war jene, in der sie einen auf einem Stuhl sitzenden Mann antwerkte. Ihr Arsch wurde in Szene gesetzt und es gab in dieser Szene nicht nur die Linse und den Staff als Rezipient*innen. Nein, es war der Rapper Drake, ein machtvoller Musikerkollege, welcher auf dem Stuhl saß. Sie twerkte, und twerkte. Und dann ging sie davon. Ein in sich zusammengesunkener Drake blieb im Bild. Er hätte doch so gerne hingegriffen. Aber er durfte halt nicht. So später das Narrativ im fertig produzierten Video.

Minaj selbst will ihren Song als Antwort auf Sir Mix-a-Lots Song „Baby Got Back“ (1992) verstanden wissen, in dem die rausstehenden Hinterteile von Schwarzen Frauen aus männlicher Perspektive abgefeiert werden. Minaj und die Tänzerinnen verkaufen im Video optisch etwas, für das es einen Markt gibt. Sie schlagen Profit aus der Popularisierung eines vermeintlich ‚Schwarzen‘ Körpermerkmals, welches mittlerweile dank Implantaten und Advokatinnen wie den Kardashian-Schwestern[3] massenhaft erreichbar und erstrebenswert ist. War es in meinen Jugendjahren in meinem mehrheitlich weißen Umfeld – gelinde gesagt – unschön, einen *Fat Booty* zu haben, hat sich das bei heutigen Jugendlichen verändert. Es ist ein Schönheitsideal, das mittlerweile im Mainstream angekommen ist. Dabei wird bei dieser Erscheinung gerne ausgeblendet, welche Herabwürdigungen Schwarze Frauen für dieses vermeintlich Schwarze körperliche Merkmal im Verlauf der Sklaverei- und Kolonialgeschichte erfahren haben.[4]

Sahra Baartman[5], eine junge Frau aus Südafrika, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts das “original icon for black female sexuality” (Hill Collins 2000: 236) in der weißen volkstümlichen Imagination. Sie wurde 1810 nach Europa verschleppt. Ihre Ausstellung vor weißem Publikum bestätigte weiße Vorstellungen einer devianten Schwarzen Sexualität. Baartman wurde dermaßen auf ihre Physiologie, ihre Genitalien reduziert, dass sie zur Unterhaltung weißer Zuschauer*innen gewissermaßen zu ihnen wurde. Baartmans Überreste kehrten erst 2002 aus dem Museum in Paris nach Südafrika zurück, wo sie endlich beigesetzt werden konnten.

Die hegemoniale Darstellungsweise vom Schwarzen weiblichen Körper ist mit wenigen Änderungen seit dem 15. Jahrhundert tief in die (visuelle) Kultur der Gesellschaften eingewoben. Schwarzes Frausein wird schnell in die Nähe von Sexualität gebracht – einer devianten Sexualität. Daher werden Schwarze Frauen bis heute aus einer rassistischen Narration heraus als sexuell unverantwortlich, promisk, unersättlich und daher straflos ausbeutbar dargestellt. Diese Narration wird, wie ich bereits erwähnt habe, nicht selten in der Hip-Hop bzw. Rap Musik aus dem US-amerikanischen Kontext aufgegriffen und reproduziert.

Im August 2014 wurde das Video zu „Anaconda“ veröffentlicht. Im Juli 2019 sah ich, dass das Video mehr als 872 Mio. Klicks auf YouTube hat. Und ich sah im Video, dass die ganze Zeit getwerkt wurde. Es gab viele sexuelle Anspielungen, auf Penisse, auf Ejakulat. Was nicht durch Metaphern ausgedrückt wird, sind hypersexualisierte Frauenkörper. Hypersexualisierte Frauenkörper of Color, in der Mehrzahl. Ein Fokus liegt auf den Ärschen, die oft in Zeitlupe bouncen. Tänzerinnen bringen ihre Hintern gekonnt in Szene, reiben sie beim Tanzen aneinander. Sie sind zärtlich zueinander, ein anderes Klischee, das gerne bedient wird: Zärtlichkeit unter Frauen ist jederzeit willkommen, wenn sie dem männlichen Blick dient.

Im Song rappt Nicki Minaj über ihre Lover. In expliziten Worten kommt ihr Text daher, der wie ein Erfahrungsbericht anmutet. Sie vögelt Männer, sie lässt es sich gut besorgen. Sie besorgt es den Dudes, die ihr dafür Luxus ermöglichen.

Ich fand das Video, wie gesagt, erstaunlich. Ich war gespannt, ob ich irgendwo Brechungen reinlesen würde. Ob humoristisch mit den klischeehaft kolonialen Erzählungsmomenten umgegangen werden würde – ob ich irgendwo einen Bruch mit Stereotypen heineininterpretieren konnte. Aber nein. Es ist, wie es ist: Ein Video, das mehrheitlich Körper von Women of Color sexualisiert verkauft und dabei unreflektierte Reminiszenzen an koloniale Bilder liefert.

Ich wollte mehr zum Entstehungskontext des Videos erfahren. Das Making-of fand ich dementsprechend spannender. Eine Nicki Minaj, die sich erst einen antrinken muss, damit sie vor Drake twerken kann, liefert mir eine andere Erzählung als die Songtextebene. Aus dem Making-of las ich: Eine sexuelle Freiheit und Selbstbestimmtheit, wie sie im Text postuliert wird, gibt es de facto für die Künstlerin bei ihrer Performance nicht.

Drogenkonsum wird im Song thematisiert. „I'm high as hell, I only took a half a pill." So steht vor der Übertretung der eigenen Schamgrenze – die ich bei Minaj im Making-of textlich als auch bildlich als ein Gefühl der Peinlichkeit und/oder Verlegenheit gelesen habe – der Konsum von bewusstseinsverändernden Substanzen.

Erste Experimente mit bewusstseinsverändernden Stoffen stehen bei Teens an. Man macht sich halt locker, möchte nicht außen vor bleiben und neue Erfahrungen machen, die einen aufregen. Wurde über diesen Aspekt beim Besprechen der Stills auch gesprochen?

Wir werden von unseren Umfeldern geprägt: Familien, Freundschaften, Verwandte, Bekannte, aber auch Institutionen wie Kindergärten und Schulen. Später sind es Arbeits-, Ausbildungs- und Studiensettings. In jedem Umfeld gibt es bezogen auf körperliche und/oder sprachliche Freizügigkeit andere Regeln.

An meiner Schule gehörte es in meinem Jahrgang für manche Mitschüler*innen zum guten Ton von Alkoholvergiftungen und sexuell ausschweifenden Partyerfahrungen zu erzählen. Mit Jugendlichen sollte ausgiebigst besprochen werden, dass das Erleben neuer Erfahrungen nicht der vorherigen Enthemmung durch Drogen bedarf. Respektvoll mit den eigenen Bedürfnissen und Grenzen umzugehen, sollte für alle Kinder und Teens denkbar sein. Nicht nur für Kinder, die bei allen möglichen Privilegien den Jackpot gezogen haben.

Erhöhte Vulnerabilität von Kids of Color für sexualisierte Übergriffe

Je früher wir als Individuen Worte für das uns Widerfahrende finden, umso besser können wir uns abgrenzen und ein starkes, selbstbestimmtes Bild von uns und unseren Bedürfnissen aufbauen. Aus intersektionaler Perspektive wird klar, dass Kids of Color in weißdominierten Kontexten größere Gefahr laufen, sexuellen Übergriffen Gleichaltriger ausgesetzt zu sein. Als migrantisch wahrgenommen und markiert zu werden, birgt in sich einen sozial verminderten Status. Wird beispielsweise der Faktor *race* hinzugefügt, entstehen Dynamiken, die Übergriffe auf Kids of Color allgemein wahrscheinlicher machen.[6] Beim Sichten und Reflektieren der mir übergebenen Bildmaterialien, wird mir einmal mehr bewusst: Rassismuskritische Ansätze[7] sind in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zentral, um einer emanzipatorischen Haltung gerecht zu werden.

In den letzten Jahren halfen mir vornehmlich queerfeministisch-aktivistische Freund*innen bei der Auseinandersetzung mit den theoretischen Underpinnings von Ungleichheiten. Texte von May Ayim, Audre Lorde, Gloria Anzaldúa kreuzten meinen Weg während meiner frühen Erwachsenenjahre. Davor waren es verstärkt Musiker*innen und deren Repräsentationen in Medien, die mir Identifikationsangebot waren.

Salt`N´Pepa, TLC, Lauryn Hill, Jill Scott, Angie Stone, Ursula Rucker, En Vogue, Missy Elliott, Sabrina Setlur, später zum Beispiel Janelle Monae, Sampa the Great und Lizzo. In deren Songs und physischer Erscheinung, in ihren Performances auf Bühnen und in Musikvideos konnte ich zum Glück diverse Schwarze Weiblichkeiten ausmachen und mich in unterschiedlichen Anteilen gespiegelt sehen. Das heißt, in der Popkulur fand ich ab den Teenagerjahren auch Heldinnen, die mir gefielen, die mir etwas sagten und die mir halfen meine Körperlichkeit und Sexualität auch in einem mehrheitlich weißen Umfeld positiv besetzen zu können.

Nicki Minaj hat sich die Anerkennung von Kolleg*innen hart erarbeitet. Ihre musikalischen Skills werden im Hip-Hop respektiert. Wenn Jugendlichen früh eine Vielfalt von Repräsentation gezeigt wird – das kann auch bedeuten, das selbstermächtigende Potential hypersexualisierter Darstellungen wie jene von Nicki Minaj nicht abzuwerten sondern anzuerkennen – können sie sich schon zu gegebener Zeit nehmen, was ihnen jeweils gut tut. Und den Rest einfach beiseite lassen. So habe ich es jedenfalls gehandhabt.

Wie käme ich also dazu, sexualpädagogisch arbeiten zu wollen? So war meine eingangs gestellte Frage. Ich würde Jugendliche dabei unterstützen wollen, über Sexualität, Gefühle und Beziehungen freier und differenzierter sprechen zu können. Ich würde gerne dazu beitragen, dass sie ihren Körper und ihren Geist für wertvoll und schützenswert erachten und dabei lernen vorherrschende Stereotype und Rollenbilder kritisch zu betrachten. Ich würde ihnen ermöglichen wollen, möglichst viele Facetten der Sexualität bei sich und anderen anzuerkennen.

Anmerkungen

[1] Als ich das Bildmaterial das erste Mal komplett im gemeinsamen Arbeitsatelier sichtete, legte ich es nach einander, untereinander, dann nebeneinander in Reihen auf. Am Anfang des Prozesses spielte ich mit dem Gedanken, es so zu dokumentieren, wie es mir übergeben wurden. Meist sind die Bilder zusammenhangslos; haben keine Namen und keinen Kontext außer einer festen Karte, die den Nutzungskontext knapp beschreibt. Ich schaffte Ordnung in einer Ordnung, die mir wenig Anhaltspunkte liefert.

[2] Immer noch ist es überwiegend eine heteronormative, dem Blick eines weißen Cis-Dudes andienende Nacktheit, und vor allem Sexualität. So findet sich in der Sammlung beispielsweise auch ein Foto einer Produktverpackung für Wurstaufschnitt. Ich musste über das Werbefoto sehr lachen. Eine nackte weiße Frau räkelt sich über der Klarsichtfolie der „Wellness Extrawurst“ von Berger. Sie ist bis zur Hüfte mit einem schwarzen Laken bedeckt und liegt seitlich , den Busen mit dem Arm bedeckend. Bei der Online-Recherche poppte dieses Bild nirgendwo auf. Und auch auf der Homepage konnte ich keine verantwortliche Werbeagentur ausmachen. Aber nacktes Fleisch sollte in diesem Fall das Fleisch verkaufen. So die platte Botschaft.

[3] *Keeping up with the Kardashians* ist eine US-amerikanische Reality-Serie, mit der Familie Kardashian als Hauptprotagonisten. Kim Kardashian und ihre Schwestern sind unter anderem bekannt für ihre *enhancten* Hintern, die sie in der Popindustrie kommerziell erfolgreich zu vermarkten wissen.

[4] Siehe dazu die Arbeiten von Sander Gilman und Patricia Hill Collins (2000).

[5] Sarah Baartmans Geburtsname ist unbekannt. Sie wurde während eines vierjährigen Aufenthalts in England und Irland in Manchester als Sarah Baartman getauft (vgl. Qureshi 2004).

[6] Einen etwas älteren, aber immer noch relevanten Überblick über Forschungszugänge in den USA bietet der Text „Racial, ethnic, and cultural factors of childhood sexual abuse: a selected review of the literature“ von M.C. Kenny und A.G. McEachern (2000).

[7] Einen informativen Überblick zu dekolonialen und queertheorethischen Ansätzen in der Bildungsarbeit bieten z.B. die ersten beiden Kapitel der Dissertation von Maureen Nicole Osborn „Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Educators and Connections Across Experience, Politics, and Educators and Connections Across Experience, Politics, and Pedagogy“ (2019).

Literatur

Gilman, Sander L. (1985): Black Bodies, White Bodies. Toward an Iconography of Female Sexuality in Late Nineteenth-Century Art, Medicine, and Literature. In: Critical Inquiry 12 (1), S. 204-242.

Hill Collins, Patricia (2000 [1990]): Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.

Kenny, Maureen C./McEachern, Adriana Garcia (2000): Racial, ethnic, and cultural factors of childhood sexual abuse: a selected review of the literature. In: Clinical Psychology Review. 20(7), S. 905-922.

Osborn, Maureen Nicole (2019): Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Remaking Friendship in Unlikely Places: Queer-Decolonial Educators and Connections Across Experience, Politics, and Educators and Connections Across Experience, Politics, and Pedagogy Pedagogy. The University of San Francisco. Online: https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=diss. [20.1.2019]

Qureshi, Sadiah (2004): Displaying Sara Baartman, the ‚Venus Hottentot‘. In: History of Science. 42 (136), S. 233–257.

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Wie werden Sexualität und Körperlichkeit in der Schule zum Thema? Wie werden sie von Schüler*innen eingebracht? Und wie können sie im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik von Lehrpersonen ins schulische Lehren und Lernen eingebracht werden? Welche Ansätze gibt es dafür in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern?[1] Und mit welchen sexualpädagogischen Fragen und Herausforderungen sind Lehrer*innen im schulischen Alltag konfrontiert?
In einer Gesprächsrunde thematisieren Marlies Brommer, Tobias Dörler und Caro Estrada-Steiger, alle drei Lehrer*innen für künstlerisch-gestalterische Fächer, mit Rafaela Siegenthaler und Marion Thuswald, Mitarbeiter*innen im Forschungs- und Bildungsprojekt *Imagining Desires,* diese Fragen. Dabei kommen Erfahrungen aus der eigenen Praxis und dem kollegialen Austausch in der Schule ebenso zur Sprache, wie offene Fragen und Spannungsfelder, die sich in der schulischen Thematisierung von Sexualität und Körperlichkeit zeigen.
Die zweistündige Gesprächsrunde wurde (audio) aufgezeichnet, transkribiert, anschließend gekürzt und in Absprache mit den Teilnehmer*innen sprachlich bearbeitet. Der Text folgt im Wesentlichen der thematischen Chronologie des Gesprächs.

Let’s talk about Sex – Projektwoche *erwachsen werden*

Marion Thuswald: Ich lade euch ein, euch kurz vorzustellen und davon zu erzählen, wie ihr in eurer schulischen Arbeit mit Fragen, Themen und Herausforderungen rund um Sexualität, Intimität, Körperlichkeit in Kontakt gekommen seid bzw. in Kontakt kommt.

Tobias Dörler: Ich bin zum einen als Lehrender an Unis im Lehramtsstudium tätig. Zudem bin ich Lehrer an einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) für Kunsthandwerk – der KunstModeDesign Herbststrasse. Das ist eine fünfjährige Schulform von der 9. bis zur 13. Schulstufe. Ich unterrichte ein Fach, das sich *Mediale Darstellungsverfahren* nennt und dem Fach *Bildnerische Erziehung* ähnelt. Manchmal unterrichte ich auch in der Holzwerkstätte.

Caro Estrada-Steiger: Ich habe bis zu meiner momentanen Elternkarenz am Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium (BRGORG) Henriettenplatz im 15. Bezirk in Wien gearbeitet. Dort unterrichtete ich etwa zwei Drittel meiner Stunden in Oberstufenklassen (9. bis 12. Schulstufe) und ein Drittel in der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) in *Bildnerischer Erziehung* und *Textilem Werken*. Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils an Schüler*innen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund’, wird unsere Schule öfters als ‚Brennpunktschule’ bezeichnet. Ich selbst lehne diesen Begriff ab und finde diese Zuschreibung sehr problematisch, vor allem für das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein unserer Schüler*innen. Die Tatsache, dass wir besonders viele Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Backgrounds haben, bringt jedoch einige Besonderheiten mit sich. Da wir viele Schüler*innen haben, welche selbst teilweise traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben, war es mir in den letzten Jahren besonders wichtig, möglichst viel zum Thema Flucht und (der) Solidarität mit Geflüchteten zu arbeiten. Mir war es besonders wichtig nicht nur *über* Geflüchtete zu sprechen, sondern in möglichst vielen Projekten vor allem Gespräche *mit* Geflüchteten, also den direkten Austausch und Begegnungen auf Augenhöhe, zu ermöglichen. 90 Prozent der Schüler*innen am Henriettenplatz haben eine muslimische Religionszughörigkeit.

Marlies Brommer: Ich bin jetzt das fünfte Jahr im Schuldienst. Ich war an einer Neuen Mittelschule (NMS) und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und bin jetzt auf einer Art Gesamtschule, wo NMS und AHS Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden (Wiener Mittelschule).
Mit dem Thema Sexualpädagogik habe ich schon in unterschiedlicher Weise Kontakt gehabt. Im Fach *Bildnerische Erziehung*

haben wir viel über Diskriminierung oder das Geschlechterverhältnis gesprochen. Ich war dieses Jahr auch im Projekt *erwachsen werden* bei uns an der Schule eingebunden. Im Rahmen dessen beschäftigten sich alle Fächer eine ganze Woche lang mit dem Erwachsenwerden. Dabei konnte ich mich in dreierlei Weise einbringen: Zum einen haben wir im Fach *Bildnerische Erziehung* zur Thematik Beziehungen und Social Media gearbeitet. Dabei ging es etwa um Fragen von Beziehungen auf Instagram: Kann man sich da verlieben? Was schreibe ich wem? Dazu gab es viele Gespräche, Diskussionen und auch Referate von Schüler*innen.
Zum zweiten war ich in Biologie als Assistentin dabei, als es um den Körper ging. Ich fand mich unerwartet in der Situation wieder, mit einer Bubengruppe Arbeitsblätter zum Körper zu bearbeiten, die nicht (mehr ganz) aktuell waren. Das war schwierig aber auch interessant, da die Gruppendynamik für mich unerwartet angenehm und wertschätzend war. Und zum dritten war ich noch in einer sogenannten Vertrauensrunde, die für Mädchen und Buben getrennt stattfand. Dort konnten die Mädchen mit einer Lehrerin, also mit mir, über selbstgewählte Themen und Fragen sprechen.

Tobias Dörler: Wie alt waren die Schüler*innen?

Marlies Brommer: Das war eine dritte Klasse [7. Schulstufe] und wir haben uns als Lehrer*innen-Team[2] darauf geeinigt, dass es in dem Projekt um verschiedene Beziehungen, Gefühle, den Körper und solche Basics gehen sollte, weil im folgenden Jahr darauf aufgebaut würde und dann Verhütung, sexuell übertragbare Krankheiten und anderen Themen bahandelt werden. Dieses *Erwachsen werden*-Projekt ist institutionalisiert bei uns an der Schule. Das machen alle Teams in der dritten oder vierten Klasse und es existiert schon sehr lange. Deshalb gibt es bereits Material und diese Vertrauensrunde ist ein Element, das etabliert ist.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen blieben dabei im üblichen Klassenverband?

Marlies Brommer: Mädchen und Buben wurden manchmal getrennt. Wir haben auch diskutiert, ob wir die Schüler*innen der beiden Klassen mischen sollen, aber wir wollten dann doch, dass sie in ihrem Klassenverband bleiben – auch wenn Mädchen und Burschen getrennt waren –, weil sie sich da wohler fühlen als mit der anderen Klasse.
In unserem Projekt waren auch nur jene Lehrpersonen dabei, die normalerweise in der Klasse unterrichteten, aber manchmal wird auch jemand eingeladen oder die Klassen machen Exkursionen in unterschiedliche Institutionen z.B. in das Verhütungsmuseum, besuchen eine Gynäkologin o.ä.
Die Schüler*innen freuten sich total auf diese Woche, weil sie dann auch keine Hausübung haben. Sie waren aufgeregt, weil es ums Erwachsenwerden geht und sie meinten, es gehe endlich um Sex – und sie wollen jetzt alles wissen.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen haben das Thema Erwachsenwerden mit Sex assoziiert?

Marlies Brommer: Ja, obwohl wir es offengelassen haben, aus der Erfahrung heraus, dass sonst Kinder manchmal zu Hause bleiben, weil ihre Eltern sehr skeptisch sind. Wir haben nur ins Mitteilungsheft geschrieben: „Nächste Woche Projekt *erwachsen werden*“. Diese Offenheit hat das Projekt noch interessanter gemacht für die Schüler*innen. Sie waren dann teilweise auch enttäuscht, dass nicht alles in der ersten Stunde erklärt wurde, was sie wissen wollten. Die Erwartungshaltung war: Es geht um Sex und die Lehrer*innen erzählen uns jetzt darüber. Und die Enttäuschung war dann, dass wir über Instagram gesprochen haben, das fanden sie langweilig. Wir haben dann aber besprochen, was das miteinander zu tun hat.

Nebenbei über Beziehungsthemen und Sexualität sprechen

Tobias Dörler: Während du erzählt hast, ist mir eingefallen, dass das Thema Sexualität bei uns öfters nebenbei in der Holzwerkstätte auftaucht. Weil die Schüler*innen so intensiv den ganzen Nachmittag arbeiten und vielleicht auch, weil wir viele Gruppen mit ausschließlich Mädchen haben, wird das Thema von ihnen selbst eingebracht. Es kommt in den Gesprächen während der Arbeit auf.
Insbesondere am Anfang der Oberstufe, wenn sie viel in den Werkstätten arbeiten, sind Themen wie Sexualität, Beziehungen und so weiter oft Thema in Gesprächen untereinander. Es besteht bei uns in den Werkstätten oft ein großes Vertrauensverhältnis, sodass sie auch vor mir und mit mir solche Inhalte thematisieren. Sie wollen wissen, wie ich dazu stehe oder loten Grenzen aus.

Marlies Brommer: Ich glaube, das macht der andere Rahmen. Ich kenne das auch vom Unterrichtsfach Werken. Da sind ja nur et-

wa zwölf Schüler*innen in einer Gruppe. Da binden sie mich in Themen ein, die sie untereinander besprechen oder stellen eine Frage. Ich glaube, das wird durch diese andere Arbeitsweise ermöglicht, die nicht frontal ist. Die Atmosphäre ist irgendwie beweglicher; sie arbeiten, sprechen dazu und dabei kommen alle möglichen Alltagsthemen auf.

Tobias Dörler: Oft werden Begrifflichkeiten eingeworfen, die Schüler*innen irgendwo aufgeschnappt haben. Am Anfang der Oberstufe wissen sie selber oft gar nicht genau, was diese bedeuten. Es gibt meist ein paar Schüler*innen, die die Themen vorgeben und manchmal geht es auch um das Ausloten, ob ich als Lehrperson dieses Thema selber kenne oder/und ob ich ihnen auch Informationen geben könnte.

Marlies Brommer: Es geht um das Einordnenkönnen und gelegentlich auch um Provokation. Ich kenne das vom Musikhören. Manchmal dürfen sie beim Arbeiten Musik hören und wenn sexistische Rap-Texte kommen, warten sie auf meine Reaktion und sind gespannt auf die Diskussion. Manchmal rede ich mit ihnen über die Sprache, den Text, die Beschimpfungen. Oft ziehen sich solche Themen über Wochen. Bis dann wieder jemand einen solchen Song einschaltet und jemand anders sagt, „Ah, dreh das ab, das ist mir doch zu sexistisch!“ Manchmal ändert sich ihre Sichtweise sogar innerhalb einer Stunde, das ist interessant zu beobachten und zeigt, wie wichtig es ist, wie Lehrer*innen reagieren.

Marion Thuswald: Und was sind das für Worte und Themen, welche die Schüler*innen einbringen?

Tobias Dörler: Oft sind es Worte, die ich in dem Moment auch gar nicht einordnen kann, also Jugendausdrücke, wo ich dann merke, dass ich einen Jugenddiskurs verpasst habe. Ich bin mir dann nicht ganz sicher, ob das Worte sind, mit denen sie mir nur eine kurze Reaktion entlocken wollen oder etwas, wo sie wirklich Informationen haben bzw. länger darüber diskutieren wollen. Also Beziehungsmöglichkeiten in verschiedenster Form, sexuelle Orientierungen in verschiedenster Form bzw. eigene Erlebnisse, die sie zum Thema machen und wo dann nicht so ganz klar ist, ob das wirklich passiert ist. Manchmal kommt angesichts der Erzählungen bei mir die Frage auf, ob ich die Schüler*innen schützen muss oder ob sie prahlen. Ich finde das schwierig abzuwägen.

Marion Thuswald: Meinst du, sie erzählen von Grenzüberschreitungen, die sie selber machen oder die ihnen passieren?

Tobias Dörler: Beides. Ich muss ihnen dann klar machen, dass – wenn manches wirklich passiert ist – dies besprochen werden und auch Konsequenzen haben muss. Schwierig ist da die Balance. Ich find es ja auch schön, wenn es nicht so ernst sein muss, sondern einfach mal so grundsätzlich Thema sein kann, aber trotzdem sind manche Themen zu ernst, um nichts dazu zu sagen.

Marlies Brommer: Worum geht es da? Um sexuellen Missbrauch?

Tobias Dörler: Das ist manchmal schwierig einzuschätzen in der Oberstufe. Sie sind in einem Alter, in dem sie grundsätzlich selbst entscheiden können, ob und mit wem sie Sex haben wollen. Die Frage ist also, wie die sexuellen Handlungen zustande gekommen sind. Und wie alt die andere Person war. Ohne kontrollierend sein zu wollen, ist es wichtig herauszufinden, ob sie Hilfe brauchen. Es ist in jedem Fall sehr zu begrüßen, dass sie es aktiv thematisieren.
In einem Semester hat zum Beispiel eine Schüler*innengruppe sexuelle Orientierung und Körperlichkeit als gemeinsames Thema für mein Unterrichtsfach gewählt und wir haben Comics gezeichnet. Eine Schülerin hat dargestellt, wie sich ein Tanzlehrer der Protagonistin im Rahmen des Tanzens nähert und wie furchtbar sie das empfindet und wie sehr es sie ekelt, wenn er sie berührt.

Marion Thuswald: Oh! Das klingt recht klar nach Grenzüberschreitung, nach Übergriffen in einer pädagogischen Beziehung, wo es nicht nur um das Alter der Beteiligten geht, sondern auch um die Frage der Ausnützung eines Abhängigkeitsverhältnisses.

Marlies Brommer: Bei der erwähnten Vertrauensrunde mit den Mädchen ging es oft um das Gedrängtwerden durch gleichaltrige Burschen und darum, dass sie zu sexuellen Handlungen überredet werden. Das sind natürlich Grenzüberschreitungen und wir haben intensiv darüber gesprochen, was eigentlich *wollen* heißt, welche Gefühle es gibt und was sie (mir) signalisieren und wie ich drüber sprechen kann. Das sind Fragen, die unter den Gleichaltrigen wichtig sind.

Körperlichkeit, Geschlecht und sexuelle Orientierung als Projektthemen

Tobias Dörler: Im Fach Mediale Darstellungsverfahren taucht jedes Jahr das Thema Körperlichkeit auf: Sie wählen das entweder in Kleingruppen als Thema oder als ganze Gruppe und dann arbeiten wir gemeinsam daran. Im Bereich der digitalen Medien, also Video oder Fotografie, arbeiten die Schüler*innen oft in Kleingruppen zu zweit, zu dritt, zu viert oder manchmal auch als ganze Klasse an einem Video. Dort gebe ich oft ein Rahmenthema; meistens dass sie zu einem gesellschaftskritischen Thema arbeiten sollen. Dann wählen die Schüler*innen für sich in der Kleingruppe meist ein spezifisches Thema, bei dem es um die Verhandlung von Körpern in Medien geht.
Wenn ich am Anfang des Schuljahrs mit ihnen Themen sammle, zu denen sie arbeiten wollen, nennen sie auch manchmal sexuelle Orientierung, geschlechtliche Vielfalt und Körperlichkeit. Wenn diese Themen das Überthema für alle sind, hat das den Vorteil, dass ich sie mit allgemeinem Input für alle verknüpfen kann. Das Interesse ist da meist groß und die Schüler*innen sind sehr bereit, zu diesen Themen zunächst einmal Informationen zu bekommen und dann darauf basierend zu diskutieren.
Ich nehme Themen wie etwa Gender oder sexuelle Orientierung auch als Querschnittsmaterie wahr, die immer wieder auftauchen, wenn wir gerade an anderen Themen dran sind.

Caro Estrada-Steiger: Ganz am Anfang meiner Unterrichtstätigkeit, wollte ich mit einer Gruppe aus dem Medienzweig in eine Fotoausstellung gehen. Das Semester hatte gerade begonnen und ich hatte sie erst zwei, drei Mal gesehen. Ich wusste inzwischen, dass in dieser siebten Klasse Burschen dabei waren, die sich sehr mit ihrer Religion beschäftigten. Ich habe sie gefragt, ob es ein Problem für sie sei, wenn wir in die Ausstellung des chinesischen Fotografen Ren Hang gehen, der für seine Nacktfotos bekannt und in China deshalb mehrmals verhaftet worden ist. (Die Ausstellung gab‘s noch vor seinem Suizid 2017.) Ich dachte damals, dass es eine spannende Auseinandersetzung mit dem Thema hätte sein können. Sie meinten, das wäre für sie schon ein Problem, es sei *harām* nackte Körper zu sehen. Ich weiß nicht, ob sie privat hingegangen wären, aber mit mir als Lehrerin wollten sie nicht hingehen. Sie waren sehr solidarisch untereinander und der Rest der Gruppe wollte dann auch nicht hingehen. Schließlich sind wir in eine andere Fotoausstellung gegangen.

Tobias Dörler: Es ist spannend, wie das Thema Religion eine Barriere darstellt, wenn man über sexuelle Orientierung oder Sexualität generell spricht. Mir kommt vor, dass es bei allen Religionen ähnlich ist. Ich denke an das Schulbuchprojekt zurück, wo wir uns in verschiedenen Schulen mit Schulbüchern beschäftigt haben und die Bücher daraufhin untersucht haben, wie Personengruppen und ihre Lebenssituationen in Schulbüchern diskriminiert werden. Ich erinnere mich an eine Gruppe von Schüler*innen, bei der es um die Darstellung von schwulen Personen ging. Für manche der Mädchen war das Thema aufgrund ihres katholischen Hintergrunds schwierig zu behandeln.
Mir scheint, es ist bei allen Religionen ähnlich: Wenn jemand sehr strenggläubig ist, taucht schnell diese Grenze auf.
Das heißt nicht unbedingt, dass man nicht trotzdem an dem Thema arbeiten kann oder dass nicht auch der Wunsch von Schüler*innen da ist, diese Grenze doch zu überschreiten oder zu verschieben oder zumindest drüber zu reden.

Marlies Brommer: Ich frag mich manchmal, ob manche Altersgruppen weniger voreingenommen sind als andere. Ich habe das Gefühl, dass die Jüngeren (zwischen 10 und 14) Sachen oft leichter annehmen oder weniger Ablehnung zeigen. Ich habe z.B. in einer dritten Klasse Unterstufe zwei Burschen, die sich sehr zugewandt sind. Sie sitzen gegenseitig auf dem Schoß und berühren sich immer wieder mal. Irgendwer hat mal gesagt, das sei schwul und die ganze Klasse hat sich darüber aufgeregt und gemeint: „Das ist ganz normal, jeder darf sein, wie er will.“ Es scheint mir bei den Jüngeren weniger festgefahren. Kontroversen und Diskussionen finden sich eher bei älteren Schüler*innen ab ungefähr 15 Jahren.

Caro Estrada-Steiger: Es kann sein, dass sie dann erst an ihre Grenzen stoßen, wenn sie älter werden und merken, was für sie vorgesehen ist und wie sie sich dagegen wehren oder wie sehr sie sich damit identifizieren können.

Marlies Brommer: Vielleicht auch, weil das Thema Sexualität dann präsenter wird für die Schüler*innen.

Tobias Dörler: Mir scheint, dass mit der Pubertät die Suche nach Identität zum Thema wird und diese mit extremer Unsicherheit verbunden ist. Grenzen werden plötzlich Thema. Die Schüler*innen finden, dass irgendwas gar nicht geht, pervers erscheint oder ähnliches. Grenzziehungen machen es leichter, sich auf eine klare eigene Position zu beziehen. Im Sinne von ‚So bin ich und das

sind meine Dinge und das Andere ist schlecht'. Erst später, Richtung Matura[3] hin, wenn sie ihre eigene Identität gefunden haben, scheint es leichter, dass Themen anders verhandelt werden untereinander, die Akzeptanz ist größer.

Unterschiedliche Perspektiven auf kunstgeschichtliche Motive

Marion Thuswald: Wie arbeitet ihr mit visuellem Material? Und wie geht ihr damit um, dass viele Darstellungen von einem männlichen Blick auf Frauen geprägt sind?

Marlies Brommer: Das Spannende in der klassischen Kunstgeschichte ist ja, dass bestimmte Motive ganz oft auftauchen. Hier kann man das ganz gut zeigen: den weiblichen Blick und den männlichen Blick, der sich so oft wiederholt. Zum Beispiel gibt es das Motiv *Susanna im Bade*, das ist eine klassische Szene, die ganz oft vorkommt. Zum Beispiel die Darstellung von Tintoretto: Die Frau ist nackt und schön, die Männer beobachten sie, eigentlich ‚spannen' sie. Das Bild zeigt stark die männliche Perspektive. Artemisia Gentileschi hingegen hat dieselbe Szene aus anderer Perspektive gemalt: Die Frau ist angeekelt. Man sieht es an ihrem Blick. Es geht in diesem Bild nicht darum, wie sie aussieht, sondern auch um die Gefühlsebene, also wie sie sich vielleicht fühlt, wenn sie bespannt wird. An solchen unterschiedlichen Bildern zu gleichen Motiven kann man viel vergleichen. Das sind gute Beispiele, weil sie aus derselben Zeit stammen und dasselbe Motiv haben, aber einmal aus männlicher und einmal aus weiblicher Perspektive. Es gibt jedoch aus dieser Zeit viel weniger weibliche Perspektiven.

Tobias Dörler: Das ist ein Riesenproblem, wenn man kunstgeschichtlich arbeitet, dass man merkt, wie Frauen sukzessive aus der Geschichtsschreibung rausgeschrieben worden sind. Über Künstlerinnen gibt es noch immer wenige Bücher. Es ist weiterhin schwierig, zu Material und Bildern zu kommen. Spannend ist auch, wenn man merkt, wie Frauen, also Künstlerinnen, den männlichen Blick kopiert haben. Darum braucht es eine überlegte Auswahl der Bilder. Manche Frauen haben ja auch diesen männlichen Blick kopiert, um überhaupt Eingang in die jeweilige männlich dominierte Kunstcommunity zu bekommen.

Marion Thuswald: Es gibt ja in der Kunstgeschichte auch viele Darstellungen, die Sexualität und Beziehungen mit Gewalt verbinden, die also etwa Entführungen, Vergewaltigungen oder Zwangsheiraten darstellen. Arbeitet ihr damit und wenn ja wie?

Tobias Dörler: Also, ich finde das schon wichtig diese gewaltvollen Darstellungen zu thematisieren. Gerade in Bezug auf klassische Motive. Die Venusdarstellungen stellen ja eigentlich oft Vergewaltigungsszenen dar. Es ist zwar hart, aber wesentlich das zu benennen und den Schüler*innen bewusst zu machen, wie etwa in antiken Sagen und deren künstlerischen Darstellungen sexuelle Gewalt an Frauen normalisiert wird.

Marion Thuswald: Aus heutiger Perspektive wird in diesen Bildern Gewalt ästhetisiert.

Tobias Dörler: Ja, das gewaltvolle Motiv wird etwa verpackt in irgendeinen Goldregen und muss gemeinsam dekonstruiert werden. Dazu braucht es am Anfang Informationen von uns als Lehrpersonen.

Marion Thuswald: Wie reagieren die Schüler*innen darauf?

Marlies Brommer: Unterschiedlich. Es kommt auch auf die Gruppendynamik an. In einer meiner Klassen gab es dieses Jahr das Thema Gleichberechtigung und Unterdrückung der Frauen und viele Burschen meinten z.B.: „Die Frauen jammern, aber die Männer sind auch arm, die Männer werden auch geschlagen!" Das habe ich als unangenehm empfunden. Die Burschen beschweren sich dann über ‚diesen andauernden Feminismus', der ihnen von den Lehrerinnen aufgezwungen wird. Es folgte eine ganz unangenehme Diskussion, vor allem, weil in der Klasse gar keine anderen Meinungen geäußert wurden. In einer anderen Klasse kann es sein, dass es eine fruchtbare Diskussion darüber gibt. Aber manchmal sind die Meinungen ziemlich festgefahren und es wird als Lehrerin schwierig zu reagieren oder das Thema produktiv zu wenden.

Caro Estrada-Steiger: Beziehungsweise müsste man sehr lang und breit ausholen, sich viel Zeit nehmen oder immer wieder daran arbeiten.

Marlies Brommer: Ja, wenn das möglich ist. Ich habe mit dieser Klasse wiederholt an solchen Themen gearbeitet, aber ich hatte das Gefühl, dass die Situation so verfahren und gruppendynamisch schwierig war, dass wir nicht mehr vorangekommen sind.

Es gab nur diese eine Stimme von jenen, die das schlecht gefunden haben. Die Anderen wollten gar nichts mehr dazu sagen, auch wenn ich mir relativ sicher bin, dass sie nicht dieser Meinung waren – vor allem die Mädchen nicht. Aber hier passiert dasselbe, was auch gesellschaftlich passiert: Ein paar Burschen waren sehr dominant und haben alle möglichen Inhalte niedergebügelt mit relativ forscher Sprache und am Ende war die Diskussion tot und keiner wollte mehr drüber reden. Das ist ja etwas, das gesellschaftlich oder medial auch oft passiert.

Vielfalt und Repräsentationsformen

Rafaela Siegenthaler: Jetzt haben wir viel über Dekonstruktion und Kritik gesprochen. Gibt es Bilder, die ihr bewusst einspeist als affirmative, positive, andere Repräsentationsformen oder Identifikationsangebote im Sinne von Empowerment? Habt ihr da Bilder mit denen ihr gerne arbeitet?

Tobias Dörler: Es ist nicht in allen Bereichen der Kunst leicht, solche Werke zu finden. In der Fotografie ist es leichter, da gibt es unendlich viel und es ist sehr spannend Beispiele zu zeigen, die diverse Darstellungen von Körpern und auch nicht-heterosexuellen Beziehungen repräsentieren. Bei Malerei finde ich das viel schwieriger, da tue ich mir oft schwer, alternative Darstellungen zu hetero-cis und Körpernormen zeigen. Es gibt weniger Alternativen, die man den Schüler*innen zeigen kann, weil viele bekannte Künstler*innen für diese Alternativen in den letzten 50 Jahren bewusst andere Medien gewählt haben.
Spannend finde ich, wenn man ihnen verschiedene Bilder anbietet und sie mit dem Auftrag auswählen lässt: „Beschäftigt euch zu zweit mit den Bildern und analysiert eines dieser Bilder.“ In so einem Pool von Bildern können auch welche sein, die nicht den Normen entsprechen, die sie im Kopf haben. Es ist spannend zu beobachten, welche Bilder sie dann auswählen. Und wie sie darauf kommen, was das Bild bedeutet.
Wenn das nicht so offensichtlich ist, dann wählen sie Bilder aus und merken erst in der Analyse, was da überhaupt dargestellt ist. Ein spannendes Beispiel ist *Pete and the Wolfman* von Elizabeth Peyton. Die Darstellung ist androgyn und die Schüler*innen haben ziemlich lang gemeint, das sei ein heterosexuelles, küssendes Paar, bis sie irgendwann darauf gekommen sind: „Moment, dieser Titel!“ Es war ein spannender Moment als sie entdeckten, dass das überhaupt kein heterosexuelles Paar ist. Sie hätten das Bild wahrscheinlich nicht ausgewählt, aber auf diese Weise analysierten sie so ein Beispiel.

Marlies Brommer: Ich mache das auch oft mit Fotografie, da ist es einfacher etwas auszuwählen, dass den Schüler*innen von der Ästhetik her gefällt; also wie es gemacht ist, die Farben oder Ähnliches. Da gibt es auch eine wahnsinnige Fülle an Inhalten auf der fotografischen Ebene, von Alltag, Werbung, künstlerischer Fotografie…

Marion Thuswald: Du bietest Bilder an, die die Schüler*innen ästhetisch ansprechen und bietest ihnen dabei eine inhaltliche Breite?

Marlies Brommer: Genau. Ich habe das Gefühl, Schüler*innen wollen etwas, was ihnen zuerst einmal gefällt, dann tun sie sich leichter. Wenn ich Material auflege und sie suchen etwas aus, ermuntere ich sie oft auch dazu, das zu nehmen, das sie am hässlichsten finden und dann zu erklären warum. Das machen sie aber nicht. Sie wollen über das sprechen, das ihnen am besten gefällt und es ist ihnen kein Anliegen, darüber zu diskutieren, warum ihnen etwas am wenigsten zusagt. Ich meine jetzt gar nicht, dass die Körper auf den Bildern den Schönheitsidealen entsprechen, sondern dass den Schüler*innen die Komposition der Bilder gefällt, der Stil.

Marion Thuswald: Du hast auch von Alltagsbildern gesprochen. Welches visuelle Material verwendet ihr neben Kunst sonst noch?

Tobias Dörler: Also ich finde es wichtig über Werbung zu reden, diese zu analysieren. Auch Eigendarstellungen in den sozialen Medien, auf Plattformen wie Instagram oder YouTube beschäftigen sie sehr.

Marlies Brommer: Ich greife Phänomene auf, die sie vielleicht aus den Online-Medien kennen oder auch Personen, die sie da vielleicht kennen. Ich finde aber auch Dokumentarisches wichtig. Pressefotografie fällt bei mir etwa auch unter Alltagsbilder.

Tobias Dörler: Ich wollte noch einen Zugang erwähnen: Wenn man an Themen arbeitet, die im BE-Unterricht vorkommen, find ich es manchmal ganz spannend, wenn Dinge einfach offenbleiben, z.B. eine Gender-Identität plötzlich vage wird. Wenn Uneindeutigkeit nicht gleich in eine neue Eindeutigkeit umschlägt, sondern mal offenbleiben kann. Das löst manchmal Verwirrung aus.

Ich finde es okay, wenn sie verwirrt sind in dem Moment. Ich versuche das mit einem gewissen Spaß zu verknüpfen, also ihnen meinen Spaß an der aktuell auftretenden Ungewissheit zu vermitteln. Vielleicht ist es im Moment absurd für sie, aber ich schlage dann vor, dass wir uns mal verschiedene Kunstwerke ansehen und Unklarheit dazu so stehen lassen oder möglichst viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der Schüler*innen dazu sammeln. Also nicht, dass ich als Lehrer*in sofort erzähle, in welchem Kontext ein Kunstwerk entstanden ist und was die Künstler*in darstellen möchte. Sondern erst später – als *eine* mögliche Interpretation.

Zu intim?

Marion Thuswald: Wie geht ihr mit persönlichen Fragen und Intimität um? Das ist ja in der Schule auch die Frage: Wie viel Persönliches wollen die Schüler*innen von sich zeigen oder auch nicht?

Caro Estrada-Steiger: Ich habe mit Bildanalysen gute Erfahrungen gemacht. Ich lasse meine Schüler*innen gerne Analysen zu Bildern schreiben, die sie selber aussuchen. Bei den Bildern, die ich zur Auswahl anbiete, achte ich dabei immer auf mindestens 50 Prozent Frauenanteil bei den Künstler*innen. Ich habe oft den Eindruck, dass sich Schüler*innen sehr schwer tun zu artikulieren, was sie überhaupt sehen. Ich habe einen einfachen Fragenkatalog mit dem sie arbeiten: „Was siehst du? Was kannst du noch entdecken, das du vorher nicht gesehen hast? Beschreibe das Bild jemandem, der das Bild nicht sehen kann. Was glaubst du, könnte die Künstlerin oder der Künstler gemeint haben?“ usw. Da schreiben sie oft sehr persönliche Dinge. Öfters ist es insbesondere für Schüler*innen, die sich sonst sehr wenig artikulieren im Unterricht, einfacher sich schriftlich zu äußern. Manchmal gibt es dann Anknüpfungspunkte, um aus der Analyse Projekte oder Referate zu entwickeln oder auch Gruppenarbeiten. Aber es geht mir vor allem darum, dass sie üben genau hinzusehen und eigene Assoziationen und Gefühle auch in Worte zu fassen.

Marlies Brommer: Ich habe das auch schon gemacht, dass sie Fragen an sich selbst gestellt und beantwortet haben, ohne es jemandem zu zeigen. Ich finde die Frage, was zu intim ist, eine Gratwanderung. Manchmal kann es schon schwierig sein, ganz einfache Fragen vor der ganzen Klasse zu beantworten. Bei dem Projekt *erwachsen werden* gab es am Anfang Fragen wie etwa: „Was bedeutet mir Freundschaft?“ oder „Wer bin ich?“ Fragen, zu denen man sich vielleicht in diesem Alter nicht in der Klasse auseinandersetzen will, aber es schon gut ist, selber drüber nachzudenken. Und als ich sie nach der Einzelarbeit gefragt habe, war die Rückmeldung, dass sie das schön gefunden haben, sich zu solchen Fragen etwas zu überlegen, ohne es mit den Anderen zu besprechen.
Sie mussten die Fragen und Antworten aber schon aufschreiben, weil das Verschriftlichen, glaub ich, etwas macht.

Marion Thuswald: Seid ihr auch mit intimen Fragen von Schüler*innen an euch konfrontiert? Welche Fragen sind das, wie geht ihr damit um?

Marlies Brommer: Ja, solche Fragen kommen vor allem von Jüngeren. Sie fragen alles Mögliche: Ob ich schon Sex gehabt habe? Mit wem? Wann? Wie? Da sag ich dann einfach: „Das möchte ich jetzt eigentlich nicht beantworten.“ Ich erkläre, dass ich es zu privat finde oder sage dann auch manchmal, warum ich es nicht sinnvoll finde, wenn ich die Frage beantworte. Manchmal frag ich sie auch, ob sie sicher sind, dass sie von meinen Antworten so viel profitieren würden. Sie antworten dann manchmal: „Ich wollt‘s nur probieren, ob Sie was drauf sagen.“

Tobias Dörler: Wenn es um eine Positionierung geht, also um meine Einschätzung zu einem intimen Thema, dann habe ich es manchmal im Nachhinein schon bereut, dass ich ein Gespräch abgebrochen habe. Sie reden dann untereinander weiter und ich denke mir dann, dass es doch wichtig gewesen wäre, etwas dazu zu sagen. Es geht ja nicht darum, persönlich zu antworten, sondern Themen können auch allgemeiner besprochen werden.

Marlies Brommer: Das finde ich auch. Wenn sie mich fragen; „Wann haben Sie das erste Mal Sex gehabt?“, dann spreche ich mit ihnen darüber, was ‚das richtige Alter‘ bedeutet und warum es den Schüler*innen wichtig ist, wann ich oder andere Sex hatten. Das ist als Antwort ausreichend. Es geht ja nicht unbedingt um mich.

Caro Estrada-Steiger: Ich glaube, es ist auch ein Unterschied, in welcher Situation man solche Sachen gefragt wird, ob die ganze Klasse zuhört oder ob das ein Gespräch ist, wo ich vor einer kleinen Gruppe von Schüler*innen gefragt werde. Also ich versuche

schon, möglichst offen und authentisch mit solchen Fragen umzugehen und diese auch zu beantworten. Auch wenn Fragen vielleicht provokant gemeint waren und ich den Verdacht habe, dass sie sich vielleicht gar keine Antwort darauf erwartet hätten. Manchmal ist es auch so, dass sie dann vielleicht überrascht sind von dieser ehrlichen und direkten Antwort und ich dadurch dann die Chance habe, das Blatt zu wenden von einer provokanten Frage hin zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema. Jedenfalls finde ich es wichtig, auf solche Fragen möglichst authentisch zu reagieren. Wenn mir eine Frage wirklich zu weit geht, dann sage ich das auch einfach. Das ist in dem Fall dann meine authentische Antwort darauf.

Marlies Brommer: Manchmal braucht es das. Vielleicht geht es nicht nur um die Fragen, sondern auch um die Klärung der Grenze. Die richtige Distanz zu den Schüler*innen – das finde ich schon wichtig.

Anziehung und Verlieben zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen

Marion Thuswald: Du spricht schon Themen an, über die ich auch gerne reden würde: Grenzen in der pädagogischen Beziehung, Anziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und Verliebtsein von Schüler*innen in Lehrpersonen. Das sind Herausforderungen, die in der Schule präsent sind und mit denen ein professioneller Umgang gefunden werden muss.

Tobias Dörler: Ja, Grenzen zu ziehen ist wichtig. Wenn Lehrer*innen beispielsweise in ihrer Beziehung labil sind, dann können sie sehr offen dafür sein, dass Schüler*innen private Dinge fragen. Wenn von Schüler*innen positives Feedback auf Persönliches kommt, werden Grenzen vielleicht schneller überschritten. Also nicht wirklich krasse Grenzen, aber der Eindruck entsteht, dass das zu weit geht und die professionelle Ebene abhandenkommt, wenn etwa Schüler*innen Lehrer*innen bei ihren Beziehungsproblemen beraten und sie bestätigen.
Manche Schüler*innen finden es absurd, wenn Lehrer*innen so agieren, andere spielen bis zu einem gewissen Grad mit, oder sie fühlen sich verpflichtet, den Lehrer*innen Anerkennung zu zeigen. Natürlich erscheint es für manche Schüler*innen spannend, wenn man der Lehrperson diese Bestätigung geben kann, an der sie sich anhalten kann – und man sie umgekehrt auch fallen lassen kann. So ein Spiel können Schüler*innen auch spielen. Das passiert nicht auf sexueller Ebene, sondern es geht darum, Zuwendung zu geben und wieder zu entziehen. Es ist absurd, wenn Lehrer*innen sich darauf einlassen, das sollte nicht vorkommen. Denn wer emotional von der Zuwendung von Schüler*innen abhängig ist, kann von ihnen auch verletzt werden. Und sei es etwa auch nur, dass Schüler*innen sich aus dieser Rolle – Lehrer*innen privat Anerkennung oder Zuwendung zu geben – wieder auf eine professionelle Schüler*innen-Rolle zurück begeben wollen. Das alleine kann bei Lehrer*innen in dieser anfälligen Situation schon eine Verletzung hervorrufen.

Und was dann auch schon Thema geworden ist, sind Lehrpersonen die eine Liebesbeziehung mit einer ganz jungen erwachsenen Person haben, die also ähnlich alt ist wie die Schüler*innen. Es beschäftigt die Schüler*innen, wenn ihr Alter mit dem von Lehrpersonen oder deren Beziehungspartner*innen überlappt. Da wollen einzelne Schüler*innen sehr direkt Liebesbeziehungsdetails erfragen. Auch wenn sie selber eine Beziehung zu einer viel älteren Person haben, wird das zum Thema und sie wollen von mir wissen, wie ich mich dazu positioniere.

Marlies Brommer: Ich kenne das auch, dass Schüler*innen in Lehrer*innen verliebt sind. Ich habe das auch mitbekommen bei Kolleginnen, die Liebesbriefe von Schülern bekommen. Da muss man immer wieder Grenzen ziehen und den Schüler*innen klarmachen, dass man als Lehrerin nicht Teil ihrer Gruppe ist, weder vom Alter her noch von der Rolle. Man muss klar kommunizieren ohne sie zu beleidigen. Manchmal können sie noch gar nicht wirklich einordnen, welches Gefühl das ist, das sie empfinden, ob das jetzt Liebe ist oder einfach Wertschätzung für eine Person. Bei den Jüngeren, die zum Beispiel etwas für mich zeichnen, ist es vielleicht Bewunderung oder einfach Zuneigung, vielleicht auch Verliebtsein. Bei den Größeren ist das manchmal ein Spaß, dass sie mir flirtend begegnen. Ich habe schon erlebt, dass sie mich angetanzt haben. Ich spüre da keine Anziehung und finde das dann eher komisch.

Marion Thuswald: Gibt es eine Kommunikation unter Kolleg*innen über diese Erfahrungen?

Marlies Brommer: Es gibt schon Kolleg*innen, die fragen, wie sie tun sollen. Ich habe das Gefühl, es kommt bei jüngeren Kolleginnen öfter vor. Die sind vielleicht noch mehr Projektionsfläche. Männliche Kollegen haben teilweise Angst und wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, weil ihnen vorgeworfen werden könnte, sie hätten das provoziert. Das kommt mir schwieriger vor

wie vielleicht unter weiblichen Kolleginnen, die das Thema eher humorvoll verhandeln. Für männliche Kollegen ist es schwieriger, wenn Schülerinnen in sie verliebt sind oder Briefe schreiben. Es gibt ja auch Fälle von Übergriffen in Schulen, wo Schülerinnen von Lehrern belästigt werden. Kollegen haben Angst, dass – wenn Schülerinnen ihnen Liebesbriefe schreiben – die Situation quasi umgedreht wird und ihnen Übergriffigkeit vorgeworfen wird.

Caro Estrada-Steiger: Mir ist selbst mal etwas sehr Unangenehmes passiert. Als ich anfangs noch Nachmittagsbetreuung gemacht habe, hat ein Junge bei der Weihnachtsfeier Gitarre gespielt. Das war der Sohn einer Frau, die auch Betreuung an der Schule gemacht hat. Als ich mich für seinen Einsatz bedankt habe, habe ich auch zu ihm gesagt, dass er ganz toll Gitarre spielt. Daraufhin hat er sich laut seiner Mutter leider in mich verliebt. Sie hat es mir erzählt und das sehr lustig gefunden. Ich war jedoch ziemlich schockiert, es war eine skurrile und beschämende Situation für mich. Als es sich dann mal ergeben hat, habe ich mit ihm geredet und erklärt, dass ich um vieles älter und außerdem glücklich verheiratet und seine Lehrerin bin. Ich wollte ihn nicht verletzen oder traurig machen, aber es war mir sehr wichtig, dass er diese Grenze versteht.

Tobias Dörler: Es ist immer auch die Frage, wie viel Anerkennung man welchen Schüler*innen zukommen lässt und wann sie plötzlich auf diese Anerkennung extrem ansprechen, wie in deinem Beispiel. Es gibt Situationen, wo man merkt, dass Schüler*innen ein großes Bedürfnis nach Anerkennung haben. Sie ordnen diese dann aber anders ein als sie gemeint ist. Sie nehmen sie nicht als Anerkennung, die man von einer Lehrperson bekommt, sondern es spricht sie auf einer anderen Ebenen an.

Unsicherheiten und Unschärfen

Marion Thuswald: Ihr habt die professionellen Rollen thematisiert. Was wäre eurer Einschätzung nach sinnvoll, um angehende Lehrpersonen gut auf solche Herausforderungen vorzubereiten? Was habt ihr in eurer Ausbildung an Unterstützung, Methoden usw. kennengelernt?

Tobias Dörler: Mir kommt vor, was im Studium in Bezug auf Sexualpädagogik gar nicht Thema ist, sind rechtliche Fragen. Diese erscheinen während des Studiums oft als unwichtig. Aber ich finde diese Fragen sind gerade bei diesem Thema essenziell, also wo sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, wo sind die Grenzen davon, welches Detailthema wie in der Schule behandelt werden darf? Vielleicht ist das im Studium noch nicht so spannend, weil manche Fragen erst in der Berufspraxis auftauchen: An wen kann ich mich wenden, um etwa im Voraus oder während der Umsetzung eines sexualpädagogischen Unterrichtskonzeptes, die Involvierung der Eltern oder von den Schüler*innen thematisierte Übergriffigkeiten zu besprechen? Wo bin ich selber zu stark gefordert und brauche andere Personen, die mich unterstützen? usw.

Marlies Brommer: Das Beziehungsgeflecht in der Schule ist einfach kompliziert: Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern, Direktion – man hat so viele unterschiedliche Beziehungen.

Caro Estrada-Steiger: Das finde ich schon auch kompliziert: Einerseits ist Sexualpädagogik ein Unterrichtsprinzip und soll in allen Fächern behandelt werden und andererseits ist man als Lehrperson immer für alle Inhalte voll verantwortlich, auch für die von externen Vortragenden. Ich mache mir schon Sorgen, dass dann auf einmal zu Hause etwas erzählt werden könnte, das vielleicht aus dem Kontext gerissen wurde und in den eigenen Worten der Schüler*innen etwa seltsam klingt. Oder den Eltern aus anderen Gründen nicht passt. Und dass die von mir vorbereiteten Inhalte bzw. die Rolle von Sexualpädagogik im künstlerischen Unterricht dann auf einmal anders betrachtet und generell in Kritik geraten könnte.

Tobias Dörler: Manche Themen bräuchte es dann in der Fortbildung oder Supervision und nicht während des Studiums.

Marlies Brommer: Es muss nicht alles im Studium vorkommen, ja, das stimmt. Viele Themen sind erst in der Praxis interessant. Wen interessiert im dritten Semester des Studiums so ein Thema wie Elternarbeit?

Tobias Dörler: Ich finde es wichtig, Rahmenbedingungen im Studium mitzubekommen, weil ich glaube, dass viele Lehrer*innen das Thema Sexualpädagogik abblocken – aus Angst irgendwelche Grenze zu verletzen. Beispielsweise ein Thema zu behandeln, wo die Eltern hätten einbezogen werden sollen und es das Risiko gibt, dass sich Eltern beschweren. Je mehr mir im Studium die Rahmenbedingungen klar werden, desto mehr kann ich das auch dann später aktiv thematisieren.

Marion Thuswald: Vielleicht hilft es zur Entlastung, sich klar zu machen, dass wir in der Schule nicht nicht-sexualerzieherisch agieren können. Wenn wir sexualpädagogische Themen negieren oder verweigern – was ohnehin schwer möglich ist –, dann ist das auch eine sexualerzieherische Botschaft an die Schüler*innen. Und wir verweigern ihnen damit möglicherweise auch Unterstützung und wichtige Lern- und Bildungsprozesse.

Rafaela Siegenthaler: Gibt es Erfahrungen mit Eltern?

Marlies Brommer: Ich habe einmal mit einer Mutter telefoniert, die gesagt hat, dass sie ‚das' schon in der Volksschule verboten hat, weil die Mädchen alle schwanger werden, wenn sie soviel Sexualpädagogik kriegen. Und dann gibt es Eltern, die ihre Kinder zu Hause lassen, wenn sexuelle Themen behandelt werden, das finde ich schwierig. Ich halte das für eine Frage der Kommunikation. Es muss erklärt werden, dass dies ein Lehrinhalt ist, genauso wie die binomische Formel und es eine Teilnahmeverpflichtung für alle gibt. Es ist besser, dass wir uns als Lehrpersonen mit den Eltern konfrontieren, als dass die Kinder dann plötzlich nicht kommen.

Tobias Dörler: Manche Schüler*innen sind auch abgeschreckt, weil sie meinen, dass das Thema ein potentielles Konfliktpotential mit den Eltern darstellen könnte und bei der Besprechung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ausweichen. Mir kommt vor, sie verschließen sich gerade der Vielfaltsperspektive, also alternativen Perspektiven außerhalb von Heterosexualität und Cis-Geschlechtlichkeit. Nicht unbedingt, weil sie diese Perspektive persönlich ablehnen, sondern weil sie meinen, dass ihre Eltern diese Perspektive ablehnen könnten.

Marlies Brommer: Ich habe den Eindruck, viele Eltern können sich auch nicht vorstellen, was Sexualpädagogik bedeutet. Viele denken es geht um Sexstellungen. Sie wissen nicht, dass wir eigentlich ganz viel über Gefühle sprechen, über Wollen und Nicht--Wollen und dass wir Präventionsarbeit machen, um Übergriffe zu verhindern.

Caro Estrada-Steiger: Ich muss gestehen, dass ich mir da schon schwertue, weil wir fast gar keinen Elternkontakt haben, ich kenne die meisten Eltern nicht. Am Elternsprechtag kommt, wenn überhaupt, die Mutter einer Schülerin, die sich besonders für Kunst interessiert. Das war in meiner vorherigen Schule ganz anders. Ich finde es schade und schwierig, dass es so wenig Kontakt mit den Eltern gibt. Und dieser auch erst, wenn überhaupt, zustande kommt, wenn sich die Eltern z.B. an solchen Themen stoßen. Eine gute Gesprächsbasis im Vorfeld wäre da schon hilfreich.

Bestärkendes Sprechen über Sex

Marion Thuswald: Was Eltern oft gut verstehen ist der Schutz der eigenen Kinder, also der Präventionsgedanke: Wenn Sexualität insgesamt von einem Schleier des Gefährlichen oder Verbotenen umgeben wird, dann ist es schwer für die Schüler*innen ein Gefühl für ihre Grenze zu entwickeln und zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriffen zu unterscheiden. Wenn sie keinen positiven Bezug zu Sexualität haben, dann können sie schwerer klar spüren, was übergriffig ist. Deshalb braucht es eigentlich auch aus dem Präventionsgedanken heraus – und der ist ja den meistens Eltern zugänglich – eine Sprache für Körperteile, für Genitalien, für Empfindungen und für sexuelle Handlungen. Wenn das Thema Sexualität insgesamt von sehr viel Scham umgeben ist, ist es viel schwieriger, Übergriffe zu benennen.

Caro Estrada-Steiger: An unserer Schule gab es einen Schüler aus der 5. Klasse [9. Schulstufe], der eine Ausbildung bei *Jugend gegen Aids* gemacht hat und Peer-to-Peer-Workshops an unserer Schule anbieten wollte. Anfangs war man seitens der Schulleitung von dem Projekt sehr begeistert, dann machte sich jedoch große Verunsicherung breit und diese Workshops wurden an unserer Schule vorerst nicht genehmigt. Der Schüler begann daraufhin Workshops in mehreren anderen Schulen zu halten. Es hat zwei Jahre gedauert, bis der Schüler einen dieser Peer-to-Peer Workshops bei uns halten durfte. Das Konzept dieser Workshops sah vor, dass die Schüler*innen zwar bis zu einem gewissen Grad beaufsichtigt wären, sich die Lehrperson jedoch phasenweise in einen Nebenraum zurückziehen würde, sodass die Schüler*innen ungestört miteinander diskutieren und Fragen stellen könnten. Das wurde nicht gerne gesehen. Es gab diese Angst, die Schüler*innen könnten miteinander über ein heikles Thema sprechen, ohne dass sie dabei von einer Lehrperson beaufsichtigt wären.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen reden ja sowieso miteinander.

Marlies Brommer: Im besten Fall reden sie drüber!

Caro Estrada-Steiger: Die Befürchtung war glaube ich tatsächlich, dass die Schüler*innen miteinander über Sex reden, noch dazu im Schulgebäude, ohne Beaufsichtigung. Dies kristallisierte sich während eines Gespräches mit einer befreundeten Kollegin heraus. Ich habe das damals nicht verstanden. Ich habe mir gedacht, es kann doch nichts Besseres passieren, als dass die Schüler*innen angeregt werden, miteinander über diese Themen zu sprechen, noch dazu in einem Setting, wo wissenschaftliche Informationen weitergegeben werden und ein ausgebildeter Peer diese Themen bespricht. Ich finde, je weniger man darüber spricht, desto gefährlicher ist es. Ich muss noch dazu sagen, dass die Peermediation in unserer Schule eigentlich eine lange Tradition hat und sehr gut angenommen wird. Peer-to-Peer Projekte sind also eigentlich nichts Neues oder Ungewohntes in unserer Schule. Ich persönlich finde, dass Peer-to-Peer Projekte, ähnlich wie bei der Gewaltprävention, auch hier ein großes Potential hätten.

Andererseits finde ich es nicht gut ein Thema mit Gewalt durchzupeitschen, wenn es die Schüler*innen selbst ablehnen und zu sagen: „Wir machen jetzt aber ein Projekt zu Sexualpädagogik im BE-Unterricht, ob ihr wollt oder nicht“. Meine Sorge ist, dass sie sich nicht ernst genommen oder respektiert fühlen. Ich finde das ist eine Gratwanderung. Ich denke, man muss die Schüler*innen auch bereits ein bisschen besser kennen, bevor man diese sehr persönlichen Themen aufmacht.

Marion Thuswald: Die Frage ist auch, welchen Zugang man findet. Man muss ihnen ja nicht die Nacktbilder aufzwingen, die sie nicht sehen wollen. Es lässt sich vielleicht aber über Beziehungsformen sprechen oder über Werte und Sexualität. Über die Beschaffenheit von Körpern Bescheid zu wissen, ist jedenfalls für alle wichtig.

Marlies Brommer: Bis zu einem gewissen Grad sind die Themen auch einfach Inhalte in dem künstlerischen Feld, in dem wir arbeiten und welches wir vermitteln wollen. Ich denke, dass – egal welche Religion – auf alle religiösen Gefühle nicht immer Rücksicht genommen werden kann in einer staatlichen Institution.

Caro Estrada-Steiger: Aber dann kann die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung darunter leiden. Ich finde es braucht bei dieser Thematik einfach sehr viel Fingerspitzengefühl, was gerade passt und was gerade angenommen werden kann.
Was ich mir sehr gut vorstellen kann ist, das Thema zu verpacken und immer wieder irgendwo einzuweben. Ich glaube, dass die Schüler*innen damit weniger Probleme hätten. Es gibt, denke ich, so eine Grenze, wo es auch für Schüler*innen zu persönlich (und privat) wird. Die Privatsphäre meiner Schüler*innen zu respektieren ist mir jedenfalls sehr wichtig. Ich finde es darf zu keinen Situationen kommen, in welchen Schüler*innen das Gefühl bekommen, sie müssten aus Gruppenzwang heraus oder um eine gute Note zu bekommen Privates preisgeben.

Marlies Brommer: Sexualpädagogik heißt ja nicht, dass sie etwas Persönliches oder Privates sagen müssen.

Rafaela Siegenthaler: Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Anmerkungen

[1] Zu dieser Frage siehe folgende Publikationen: Thuswald, Marion/Sattler Elisabeth (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker. Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

[2] In dieser Schule arbeitet in der Sekundarstufe 1 ein Team von Lehrer*innen mit zwei Klassen eines Jahrgangs zusammen.

[3] Matura ist ein österreichischer Ausdruck für Abitur.

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Wie und warum wir im Museum über Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen sprechen sollten

Welchen Beitrag können Kunst und Kunstvermittlung bei der Beschäftigung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen leisten? Wie können Kulturinstitutionen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und welche Werkzeuge müssen kulturelle Bildungsarbeiter*innen entwickeln, um der Diversität und der sich wandelnden sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Gesellschaft adäquat begegnen zu können?

Diese Fragestellungen sind leitende Motive von *lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen*[1].
Das 2016 von der Kulturstiftung des Bundes und den Staatlichen Museen zu Berlin initiierte Programm soll Veränderungsprozesse in den Museen anstoßen, um diese für ein breiteres Publikum zugänglicher und attraktiver zu gestalten. Ziel ist es, vor allem jungen Museumsnutzer*innen neue Zugänge zu musealen Inhalten zu ermöglichen, etwa indem aktuelle soziale und politische Themen aufgegriffen und mögliche Anknüpfungspunkte in historischen Sammlungen identifiziert werden. Die kulturellen Bildungsangebote im Schulprogramm von lab.Bode finden meist in Form von Projektwochen mit den neun Berliner Partnerschulen[2] statt. Diese experimentellen Formate, die aus Fragen und Interessen der teilnehmenden Schüler*innen und Lehrer*innen hervorgehen, werden zum Teil auch in kürzere Workshop-Formate übertragen[3], die dann von allen Schulen und nicht nur von den Partnerinstitutionen gebucht werden können. Eines dieser im Rahmen von lab.Bode entwickelten interdisziplinären Formate ist „Let´s Talk about Sex! Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen in der Kunst“[4]. Der vorliegende Textbeitrag gibt Praxiseinblicke in dieses sexpositive und diskriminierungskritische Bildungsprogramm, welches seit 2018 als kostenloser Projekttag für Jugendliche im Bode-Museum[5] durchgeführt wird.

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung, Vermittlung und Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin bin ich seit 2016 Teil des *lab.Bode* Schulteams und verantwortlich für die Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination von Schulprojekten und buchbaren Vermittlungsangeboten im Bode-Museum. In dieser Rolle war ich maßgeblich daran beteiligt „Let´s Talk about Sex!“ als Programm zu initiieren, inhaltlich zu entwickeln, in der Praxis mit Fokusgruppen zu erproben und diskrimierungserfahrene Sexualpädagog*innen und Kunstvermittler*innen für die Workshopumsetzung zu gewinnen.
Im Folgenden stelle ich verschiedene Aspekte der Entwicklung und Umsetzung des Programmes vor. Zunächst werden Beobachtungen aus der Projektarbeit mit Schulklassen beschrieben, welche spezifische Bedarfe der jungen Museumsnutzer*innen abbilden, sich im Bode-Museum mit Themen rund um Körperbilder, Nacktheit, Gender und Pornographie zu beschäftigen.

Vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen[6] sind in Deutschland gesellschaftliche Realität und Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hartmann 2018: 20). Für die auf Menschenrechten und Demokratie basierende Institution Museum sollte es daher selbstverständlich sein, systematisch darauf zu achten, die Vielfalt der Gesellschaft im Blick zu haben und sich über vielfältigere Angebotsformate einem diversen Publikum zuzuwenden (vgl. Nettke 2018: 49f.). Ebenso sind Lust und Begehren Themen, die in all ihren Facetten und Spielarten in der Kunst immer wieder aufs Neue verhandelt wurden und werden. „Geschlecht und Sexualität als grundlegende Modi menschlicher Vergesellschaftung und als immanente Elemente der Geschichte spielten in Museen schon immer eine Rolle“ (ebd.: 50).

Unter diesen Aspekten galt es, die Skulpturensammlung im Bode-Museum neu zu untersuchen. Wichtig war *lab.Bode* bei der Neusichtung der Sammlungsobjekte, die Reproduktion von Heteronormativität und binärer Geschlechterrepräsentation zu adressieren und in unserem Bildungsauftrag die Perspektive der sozialen Gerechtigkeit und Diversität umzusetzen, wie das etwa Museums-

forscher Richard Sandell fordert (vgl. Sandell 2002). Diskriminierung sowie ein Mangel an Informationen und *role models*, machen es schwulen, lesbischen, bi- und pansexuellen, queeren sowie asexuellen und aromantischen Kindern und Jugendlichen schwer, ihre sexuellen und romantischen Orientierungen bzw. Begehren zu erkennen bzw. anzuerkennen; zumal ihre Lebensweisen medial und in Schulbüchern meist nur einseitig verzerrend, unter den Vorzeichen eines Problems oder gar nicht auftauchen. Dies beeinträchtigt ihre Bildungsteilhabe erheblich (vgl. Debus/Laumann 2018: 53). So wird in vielen pädagogischen Zusammenhängen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht mitgedacht und auch in kulturellen Bildungsprojekten gehören Heteronormativität und Heterosexismus leider noch zur Regel. Dies führt zu Ausschlussmechanismen und Diskriminierung marginalisierter Gruppen, auch in der Bildungsarbeit im Museumskontext. „Die Vermittlung von Wertschätzung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie anderer Formen von Vielfalt in der Gesellschaft ist somit Teil des Bildungsauftrages, mit denen Museen ihren Dienst an der Gesellschaft verrichten“ (Nettke 2018: 50). *lab.Bode* setzt daher einen Schwerpunkt auf macht- und diskriminierungskritische Vermittlungsarbeit, etwa auch auf sexualitätsbezogene Inhalte und deren visuelle Repräsentationen.

In Folge stelle ich den Entstehungsprozess von „Let´s Talk about Sex!“ anhand der bisherigen Entwicklungsschritte vor, um dann konkrete Einblicke in Methodik und Objektbezug im Rahmen der Umsetzung des Workshopangebots zu geben. Abschließend werden sowohl inhaltliche und strukturelle Herausforderungen beleuchtet und reflektiert als auch ein Ausblick auf die Weiterentwicklung und mögliche Verstetigung des Programmes am Bode-Museum gegeben.

„Warum sind die alle nackt?“ und „Warum gibt es kein FSK[7] fürs Museum?“: Worüber junge Besucher*innen sprechen möchten

Das Bode-Museum ist mit seinen Skulptur-Beständen vor allem ein Museum des Menschen, und Schüler*innen nehmen die Kunstwerke stark in ihrer physischen Erscheinung und körperlichen Präsenz war. Nacktheit und Geschlechterrollen werden daher oft beim Besuch der Sammlungen thematisiert. Die Bedarfe der Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken sind dabei häufig Themen außerhalb des kanonischen kunsthistorischen Kontexts. Zur näheren Beleuchtung der Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf die Sammlungen des Bode-Museums stelle ich hier drei markante Beispiele vor, welche u.a. initiierende Auslöser für die Entwicklung eines sexualpädagogischen Workshopangebots im Museum waren.

So fragte eine Gruppe von Grundschüler*innen beim ersten Besuch im Bode-Museum: „Warum sind die alle nackt?“ Konfrontiert mit der Vielzahl von Aktdarstellungen zeigten die Kinder ein ungemeines Interesse daran, den nackten Skulpturen etwas anzuziehen, und entwickelten in ihrer Projektzeit eine ganze „Mini Bode Mode Kollektion“. Diese Kollektion wurde später ein sehr beliebtes interaktives Angebot beim „Aktionstag Museum“ für Schulen: Unter Anleitung der Grundschüler*innen konnte die „Mini Bode Mode Kollektion“ auf fotografische Streifzüge durch die Sammlung mitgenommen werden, um den Statuen per Fotomontage am Handy digitale Kleider anzuziehen. Ein interessanter Aspekt, der uns in den Fotomontagen auffiel, war, dass z.B. einige Herkulesskulpturen einen Faltenrock verpasst bekamen und viele Besucher*innen die Möglichkeit nutzten, um eine spielerische Auflösung von geschlechtlich normierter Mode an den Skulpturen auszuprobieren.

Die Projektwoche einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums mit dem Titel „Periodensystem Kunst“ gab Anlass, die Sammlung des Bode-Museums zu untersuchen und neu zu ordnen. Die Schüler*innen waren aufgefordert, passende Ordnungssysteme und Kategorien für die vorgefundenen Kunstwerke zu erstellen. Angelehnt an bereits bestehende Interessen und Betrachtungsschwerpunkte entwickelten die Schüler*innen folgende Kategorien: Form, Material, Emotionen und FSK. Der Saal mit Barockbronzen beschäftigte die Schüler*innen dabei besonders, da diese vor allem Akte, Gewalt- und ‚Raub‘- (engl. Übersetzung *rape*) Szenen zeigen.

In diesem Zusammenhang wollten sie das Thema Jugendschutz in Verbindung mit der Fragestellung rund um eine scheinbare Normalisierung von Gewalt- und Erotikdarstellungen im Bode-Museum verhandeln. Es kamen bei den Jugendlichen Diskussionen darüber auf, ob auch kulturhistorische Darstellungen und Kunstwerke nicht trotzdem ‚pornographisch‘ sein können. Folglich führten sie als Feldforschung im Museum dazu Interviews mit Besucher*innen durch, in denen u.a. folgende Fragen gestellt wurden: (O-Ton) „Würden Sie Ihren Kindern oder Enkelkindern diese Skulpturen zeigen? (Antwort: Ja natürlich.) Finden Sie nicht, das ist zu gewaltreich oder sogar pornographisch?“[8] Die Ergebnisse ihrer Forschung, in Form aufgezeichneter Dialoge, wurden zu

einer 8-Kanal-Soundinstallation zusammengestellt, in der folgende Fragen im Zentrum stehen: Was unterscheidet historische Kunstwerke von Pornographie? Und sollte es eigentlich auch eine FSK fürs Museum geben? Die auf diese Weise kreierte Sound--Landschaft verknüpften die Schüler*innen mit einer visuellen Ausgestaltung des Raums: Fotos von Skulpturen aus der Museumssammlung an den Wänden erzählten in Zusammenspiel mit der akustischen Gestaltung des Raumes neue Geschichten. Je nach Position der Rezipient*innen im Raum konnten ganz unterschiedliche akustisch-visuelle Eindrücke entstehen. Auf diese Weise wurde eine alternative Ebene der Sammlungsrezeption kreiert, die Themen und Wahrnehmungen anbot, die im Museum bisher kaum inhaltlich repräsentiert oder reflektiert waren[9].

Einen weiteren Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Gender und sexualitätsbezogenen Inhalten gab das Trickfilmprojekt[10] der Grunewald-Grundschule. Hier wechselt z.B. der „Heilige Georg“ ohne Probleme sein Geschlecht und wird im Film „Nina vs. Drache“ zur Prinzessin. Auch das Erscheinungsbild mancher Ritterdarstellungen gab den Schüler*innen in dem Projekt immer wieder Anlass für Diskussionen darüber, ob die Ritter Make-up tragen und wer das eigentlich tragen ‚darf‘. Diese Beobachtungen warfen Fragestellungen rund um Gender und Genderperformance auf und initiierten Gespräche zu diesen Themen. Dies sind nur einige wenige Beispiele der vielfältigen Auseinandersetzungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen in Reaktion auf die Sammlungen des Bode-Museums. Nach über zwei Jahren Programmlaufzeit zeigt sich ein Bedarf besonders deutlich:
Die Kinder und Jugendlichen wollen im Zuge der Werkbetrachtung über für sie ganz offensichtlich sammlungsimmanente Themen wie Nacktheit, Sexualität und Geschlechterrollen in Austausch treten.

Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“

Den Impulsen der Schüler*innen folgend, nutzten wir die forschende Ausrichtung von *lab.Bode*, um ein Bildungsformat zu entwickeln, welches die Fragen und Kommentare der Jugendlichen ernst nimmt und diskriminierungssensibel in den Museumskontext einbettet. Die Entwicklung des Workshops fand vorerst in drei Phasen statt. Die erste Phase bestand aus Recherchen und Austausch zu möglichen bereits existierenden Programmen und Initiativen in diesem Bereich an anderen Museen. Hervorzuheben ist in dieser ersten Phase meine Teilnahme an der Tagung „VieL*Bar – Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit (nicht nur) im Museum“ im Januar 2018, welche wegweisend für die Entstehung des Workshops am Bode-Museum war. Die Tagung bot nicht nur interessante Einblicke und Erkenntnisse in das gleichnamige Praxisforschungsprojekt[11], sondern ermöglichte auch den Austausch und die Vernetzung mit (Sexual-)Pädagogen*innen und Museumspraktiker*innen, die ähnliche Anliegen verfolgen. So folgte im Mai 2018 ein Besuch am British Museum in London, verbunden mit einer Einladung, bei der Durchführung des von Chloe Chooper und Melany Rose konzipierten „Sex and Relationship“-Workshops[12] zu hospitieren. In der zweiten Phase wurden die Sexualpädagogin Taina Engineer sowie die Künstlerin und Kunstvermittlerin Pauline Recke damit beauftragt, ein erstes Strukturkonzept für einen Tagesworkshop zu entwickeln. In der dritten Phase wurde der Workshop mit einer Fokusgruppe, einer 8. Klasse, getestet, um qualitatives Feedback (verbal und anonym/schriftlich) einzuholen. Die Auswertung dessen wurde anschließend für die Überarbeitung des Workshops genutzt. Seit September 2018 wird der Projekttag als kostenloses Workshopangebot für Schulen im Bode-Museum durchgeführt.[13]

Ausgehend von den Kunstwerken des Bode-Museum werden im gemeinsamen Dialog mit Schüler*innen im Alter von 11 bis 16 Jahren aktuelle Fragen zu Körperbildern, Konsens[14] und LSBTIQ+[15] identifiziert und verhandelt. Der Workshop kombiniert Kunstvermittlungsmethoden[16] wie performative Übungen, Comics und Zeichnungen mit didaktischen Materialien und Arbeitsweisen aus der Sexualpädagogik und wird von einem Tandemteam, bestehend aus Sexualpädagog*in und Kunstvermittler*in, durchgeführt. Dabei bilden Skulpturen immer den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem neuen Themenkomplex. Die Werkbetrachtung bietet die Möglichkeit, Schwellenängste abzubauen und auch über sensible Themen ins Gespräch zu kommen, ohne dass über sich selbst gesprochen werden muss. Durch eine gemeinsame Analyse der Objekte können Themen in einen historischen Kontext eingebettet und ihre Bedeutung verbildlicht werden. Aktuell werden anhand von sechs Stationen die folgenden Schwerpunkte verhandelt: Konsens, Lust und Begehren (LSBQA[17]), Nacktheit und Körperbilder, Mythos ‚Jungfernhäutchen‘, Sex-Shaming, Geschlechternormen und Genderperformance.

Der Workshop beginnt mit einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellung der beiden Workshopleiter*innen. Es folgt eine Vorstellungsrunde von allen mit einer „Ice-Breaker"-Methode[19]. Anschließend werden die Rahmenbedingungen vor- und Regeln für den Workshop aufgestellt: zum einen Regeln, die wichtig sind, wenn in einer Gruppe über Sexualität gesprochen wird[20], zum anderen Regeln, die bei einem Museumsbesuch[21] generell einzuhalten sind. Diese Regeln werden auf Flipcharts festgehalten und können von den Jugendlichen ergänzt werden. Da es sich bei „Let´s Talk about Sex!" um ein sexualpädagogisches Angebot handelt, ist die Teilnahme der Jugendlichen auf freiwilliger Basis wichtig. Das heißt, dass die Teilnehmenden den Workshop zwischendurch oder auch ganz verlassen dürfen, wenn sie merken, dass sie ein Thema psychisch belastet.[22] Dies ist verbunden mit einem wichtigen Lernaspekt zum Thema Sexualität: Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Des Weiteren gilt das Gebot der Schweigepflicht, das den Jugendlichen zu Beginn des Workshops kommuniziert wird. Über einzelne Schüler*innen werden im Nachhinein also keine persönlichen Details weitergegeben. Diese Regel tritt nur außer Kraft, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht. Die allgemeine Gruppenstimmung im Workshop sowie Themen und Inhalte können natürlich geteilt werden. Am Ende der Vorstellungsrunde unterschreiben die Workshopleitenden sowie die Jugendlichen die Flipcharts mit den Workshopregeln als Zeichen der Zustimmung und gemeinsamen Vereinbarung.
Für den Workshop werden die teilnehmenden Schulklassen (mit Klassengrößen von meist 24 bis 31 Schüler*innen) in 2 Gruppen geteilt. Da sich im Praxistest herausgestellt hat, dass eine reduzierte[23] Teilnehmer*innenzahl von max. 15 Schüler*innen pro Gruppe notwendige Grundlage ist, damit die Teilnehmer*innen sich über sexualitätsbezogene Themen in einem geschützteren Raum austauschen und die Workshopleiter*innen die einzelnen Teilnehmer*innen angemessen begleiten können. Alle Gruppen durchlaufen in ihrem vierstündigen Workshop vier der sechs Stationen, wobei bedarfsorientiert auf die Gruppe reagiert wird und sie je nach Interessensbekundungen z.T. unterschiedliche Themenblöcke intensiver kennenlernen. Die Station zum Konsensprinzip ist jedoch immer Teil des Workshops.

Konsens

Ausgehend von einer Skulptur, die Satyr und Nymphe zeigt, wie sie nackt miteinander interagieren, wird das Thema Konsens behandelt. Ausgangspunkt ist eine Werkbetrachtung, in der die Schüler*innen beschreiben, was sie sehen und wie sie die dargestellte Situation beurteilen würden. Als Einstieg in die Einheit widmet sich die Workshopgruppe gemeinsam einer Begriffsklärung: Was ist Konsens? Haben die Teilnehmer*innen Beispiele für Konsens? Wieso ist Konsens wichtig? Wieso ist Konsens sexy? Dann folgt eine praktische Aufgabe: Die Jugendlichen erhalten einen vorgezeichneten Comic, der Satyr und Nymphe mit leeren Sprechblasen zeigt. Sie werden gebeten, die Sprechblasen der Comic-Vorlage zu füllen. Es geht darum, eine Sprache zu finden, um über Grenzen und Zustimmung zu kommunizieren. Sie können in diesem Comic selbst einen Dialog entwickeln, der eine konsensuelle Situation darstellt. Danach tauscht sich die Gruppe gemeinsam über die Ergebnisse aus.

Lust und Bergehren

In diesem Block geht es um Lust, Begehren und ihre Vielfältigkeit. Welche Formen von Begehren gibt es und was bedeutet LSBQA (Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell)? Hierbei soll die individuelle Wahrnehmung von Lust und Begehren aufgezeigt werden. Die Schüler*innen werden in Kleingruppen aufgeteilt, mit iPads ausgestattet und gebeten, im Museum Darstellungen von Lust und Begehren zu finden und zu fotografieren. Die Objektfotos dienen als Ausgangspunkt für einen Dialog über vielfältige Ausdrucksformen von Sexualitäten. An einer Wand wird mit Kreidemarkern eine Sammlung von Begriffen erstellt, die im Gespräch rund um Liebe, Lust und Begehren aufkommen. Alle Teilnehmenden bekommen einen bunten Marker und dürfen selbst die Wand mit ihren Begriffen ‚taggen', was immer sehr enthusiastisch aufgenommen wird und schnell eine große Begriffssammlung und Diskussion darüber zu Stande bringt.

Mythos ‚Jungfernhäutchen'

Anhand einer Statue der ‚Jungfrau' Maria wird das Thema der ‚Jungfräulichkeit' behandelt. In der Workshopgruppe wird gemeinsam darüber gesprochen, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen sich an diesem Begriff festmachen. Außerdem stellen die Sexualpädagog*innen an dieser Stelle die anatomische Beschaffenheit des Hymens (sog. ‚Jungfernhäutchen') vor und räumen mit dem Mythos auf, dass diese dünne Schleimhaut etwas über sexuelle Aktivitäten von Menschen aussagen kann. An dieser Station arbeiten wir mit anatomischen Modellen von Hymen.

Sex-Shaming

Anhand einer Memento Mori Figur, welche Wollust als eine der sieben Todsünden darstellt, wird über Sex-Shaming und seine historische Verankerung in Kunstwerken gesprochen. Dieses Thema wird anhand der Werkanalyse einer Figurengruppe behandelt, die auf der einen Seite den Tod abbildet und auf der anderen Seite eine junge nackte Frau, die auf ihre Vulva deutet. Die Darstellung sollte zur Entstehungszeit vermutlich eine abschreckende Wirkung haben und verdeutlichen, dass Wollust und ‚Unkeuschheit' den Tod nach sich ziehen. Die Workshopleiter*innen besprechen anschließend Aspekte der Selbstbestimmung und diskutieren darüber, ob den Jugendlichen in Darstellungen oder Erzählungen Unterschiede zwischen den Gendern auffallen. Wir wollen aufdecken, dass einige ganz aktuelle Phänomene wie z.B. Slut-Shaming historisch gewachsene patriarchale Diskriminierungspraxen sind, die es als solche zu hinterfragen und zurückzuweisen gilt.

Nacktheit und Körperbilder

Ausgehend von einer Skulptur, welche Venus und Amor nackt zeigt, sprechen wir über idealisierte Körper in der Kunst. Dann betrachten wir die Skulptur gemeinsam. Es fällt auf, dass alles sehr detailgetreu gearbeitet ist, bis auf eine Leerstelle: die Vulva. Gemeinsam nimmt sich die Workshopgruppe dem Thema an, wobei die Workshopleiter*innen darauf aufmerksam machen, dass Penisse in der Gesellschaft oft viel präsenter sind als Vulven. Jugendlichen fällt es meist leicht, einen Penis zu zeichnen; bei der Vulva sieht das hingegen ganz anders aus. In einer praktischen Übung können die Jugendlichen, wenn gewollt, eine Vulva zeichnen. Danach sprechen wir mit Hilfe von sexualpädagogischen Modellen über die anatomische Beschaffenheit von Vulva und Vagina.

Je nach Bedarf der Schüler*innen wird an dieser Stelle auch über die Größenvariationen von Penissen gesprochen. An dieser Stelle geben die Workshopleiter*innen den Hinweis darauf, dass für sicheren Geschlechtsverkehr mit Kondomen die Kondomgröße unbedingt zur Penisgröße passen muss. Bei Interesse wird an Penismodellen demonstriert wie ein Kondometer[24] benutzt werden kann.

Geschlechterrollen und Genderperformance

In diesem Block sollen folgende Fragen geklärt werden: Was bedeutet Geschlecht und Geschlechtsidentität? Was bedeuten die Begriffe Trans* und Inter*? Welche Zuschreibungen und Reproduktionen von Geschlechterverhältnissen finden wir hier?

Zur Annäherung an das Thema kommt das Mittel der inszenierten Fotographie zum Einsatz. Das heißt, die Schüler*innen werden darum gebeten, sich gemeinsam in die Pose von verschiedenen Skulpturen zu begeben. Dies passiert mit vier verschiedenen Skulpturen: jeweils mit zwei unterschiedlichen Darstellungen von Weiblichkeit und von Männlichkeit.

Im Anschluss werden die Bilder gemeinsam angeschaut und zusammen reflektiert. Leitfragen dabei sind: Was hat das bei euch ausgelöst? Wie habt ihr euch beim Posieren gefühlt? Das Erlebte wird mit Hilfe der Fotos im Workshopraum besprochen. Da-

nach werden die Schüler*innen gebeten den Skulpturen mit Hilfe von Adjektiven[25] die auf Karten stehen, Eigenschaften zuzuordnen. Abschließend wird über die konstruierten Charaktere von Geschlechterperformance diskutiert. Ziel ist es an dieser Stelle, unterschiedliche Geschlechterperformances zu beleuchten und eindimensionale, stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen in Frage zu stellen.

Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit im Museum

Nach eineinhalb Jahren Praxiserprobung und dem Aufbau eines zehnköpfigen Teams von freien Mitarbeiter*innen, bestehend aus Sexualpädagogen*innen und Kunstvermittler*innen, ist *lab.Bode*, gemeinsam mit einer Fokusgruppe[26], nun im Prozess der Rückschau und der Reflexion mit dem Ziel der erneuten Schärfung der Workshopziele und Methoden des Vermittlungsangebots. Abschließend benenne ich die aktuellen inhaltlichen Zielsetzungen von „Let's Talk about Sex!" sowie die Herausforderungen, mit denen das Programm auf struktureller Ebene konfrontiert ist.

Inhaltlich geht es im Moment sowohl um die Überarbeitung von Zielformulierungen der einzelnen Stationen des Workshops als auch um klare Definitionen von sexualpädagogischen und politischen Begrifflichkeiten und Inhalten: Wie können intersektionale und postkoloniale Aspekte in eurozentrischen Sammlungen adressiert und verhandelt werden? Wie gehen wir mit zeitgenössischen Definitionen und Sprache in Auseinandersetzung mit historischen Sammlungen und Objekten um? Wie kann (ungeschriebene) queere Geschichte in kulturhistorischen Sammlungen identifiziert und wie können diese Leerstellen durch Vermittlung adressiert und mit Publikum reflektiert werden? Die Fokusgruppe bestehend aus Kunstvermittler*innen, Kulturhistoriker*innen und Sexualpädagog*innen erarbeitet entlang dieser Fragestellungen Werkzeuge, die „Let's Talk about Sex!" über *lab.Bode* hinaus erhalten und weiterentwickeln sollen.[27]

Besonders wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen ist *lab.Bode* der Grundsatz einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. In den Bildungsangeboten wird dafür sensibilisiert diskriminierende Sprechweisen nicht zu reproduzieren und *Othering*[28] durch Workshopleitende wie Teilnehmende zu vermeiden. Dazu hat *lab.Bode* aktuell gemeinsam mit Felicia Rolletschke, Pauline Recke und Nicola Lauré al-Samarai ein Glossar mit politischen wie sexualpädagogischen Begriffsklärungen und Sprechweisen überarbeitet und allen anderen Workshopleiter*innen als Handreichung zur Verfügung gestellt. Ein wichtiges Werkzeug für die Qualitätssicherung eines solchen interdisziplinären Vermittlungsprogramms sind sicherlich die Informationsveranstaltungen für die Workshopleiter*innen. Dort werden Workshopziele kommuniziert und diskriminierungssensible Pädagogikansätze vermittelt. Auf struktureller Ebene besteht dahingehend die größte Herausforderung an der Durchführung des Workshopangebots „Let´s Talk about Sex!", dass die Workshops und Bildungsangebote von freien Mitarbeiter*innen auf Honorarbasis durchgeführt werden. Durch diesen Umstand ist die Bildung und der Erhalt eines qualifizierten und diskriminierungserfahrenen Teams von Sexualpädagogen*innen[29] und Kunstvermittler*innen durchaus schwierig.[30] Weitere Herausforderungen stellen sich in der Auswahl und Zusammenarbeit mit den Kunstvermittler*innen. Diese müssen sowohl inhaltlich mit der Sammlung und den kunstgeschichtlichen Hintergründen vertraut sein als auch das Interesse und die Fähigkeit haben, anhand der Skulpturen mit Schüler*innen über sexualpädagogische Themen ins Gespräch zu kommen.

lab.Bode versucht durch gut aufgearbeitete Leitfäden, welche sowohl die Workshopinhalte, Begriffsklärungen und mögliche Herausforderungen klar darstellen, grundlegende Qualitätsstandards an freie Mitarbeiter*innen zu vermitteln. Dies erfolgt, verbunden mit Literaturempfehlungen und dem Zugang zu Fachtexten, in der *lab.Bode* Bibliothek.[31]
Trotz der erwähnten strukturellen Herausforderungen hat *lab.Bode* es geschafft, ein engagiertes, diverses und wachsendes Team zu motivieren, das Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!" seit eineinhalb Jahren regelmäßig mit einer Vielzahl von Schulklassen im Museum durchzuführen und dabei achtsam, kritisch und offen für inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen zu bleiben. Im letzten Jahr von *lab.Bode* geht es stark um Reflexion der einzelnen Programmteile. Im Hinblick auf „Let´s Talk about Sex!" wird vor allem die Schnittstellen zwischen intersektionaler Pädagogik, *queering collections*und kritischer Kunstvermittlung Kern der Auseinandersetzung sein. Dahingehend ist es *lab.Bode* wichtig, mit dem Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!" im Bode-Museum ein Beispiel dafür zu setzen, dass queere diskriminierungskritische Bildungsarbeit in allen gesellschaftlichen Institutionen und Systemen möglich und notwendig ist und dass Bildung, wo immer sie stattfindet, diskriminierungssensibel und

heteronormativitätskritisch praktiziert werden kann.

Anmerkungen

[1] Mit einem Vermittlungslabor am Bode-Museum in Berlin und einem bundesweiten Volontärsprogramm an 23 weiteren Institutionen soll modellhaft gezeigt werden, was Vermittlungsarbeit an Museen auszeichnet und was sie bewirken kann (Kulturstiftung des Bundes o.J.: o.S.).

[2] Die Partnerschulen sind folgende: Athene-Grundschule, Barnim-Gymnasium, B.-Traven-Gemeinschaftsschule, Grunewald--Grundschule, Gustav-Langenscheidt-Schule, Herder-Gymnasium, Schule am Rathaus, Sophie-Brahe-Gemeinschaftsschule und Thomas-Mann-Gymnasium.

[3] Als kostenlose Angebote konzipiert, geben die 180 bis 240 Minuten langen Workshops Schulklassen aller Altersstufen die Möglichkeit, das Bode-Museum aus neuen Perspektiven kennenzulernen.

[4] Der vollständige Programmtitel wird im folgenden Text mit „Let´s Talk about Sex!“ abgekürzt.

[5] Das Bode-Museum auf der Museumsinsel in Berlin beherbergt die Skulpturensammlung, das Museum für Byzantinische Kunst und das Münzkabinett. Es präsentiert europäische Skulptur und Malerei des 13.-18. Jahrhunderts aus den deutschsprachigen Ländern sowie aus Italien, den Niederlanden, Frankreich und Spanien. Das Museum für Byzantinische Kunst besitzt Kunstwerke und Alltagsgegenstände vom 3. bis zum 15. Jahrhundert aus allen Gegenden des antiken Mittelmeerraumes, des oströmischen Reiches und des spätantiken Ägyptens (Staatliche Museen zu Berlin o.J.: o.S.).

[6] In der *lab.Bode* Projektarbeit mit Schulen in der Skulpturensammlung des Bode-Museums ist sexuelle Vielfalt ein virulentes Thema. Dies tritt immer wieder zu Tage, entweder versteckt in Unsicherheiten und damit verbunden durch homophobe Äußerungen oder durch Jugendliche, die sich im Prozess der Schulprojektwochen outen und einen Bedürfnis zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität und gesellschaftlicher und historischer Einordnung dessen und gewachsenen Normen äußern/zeigen. Daher war es *lab.Bode* besonders wichtig, in der Bildungsarbeit u.a. heteronormative Lesarten von Kunstwerken in Frage zu stellen und gleichzeitig queere Erzählweisen in die Kunstvermittlungsformate einzubauen.

[7] Die Abkürzung FSK steht für ‚Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft’, deren Hauptaufgabe in der Prüfung der Altersfreigabe von Filmen besteht, wobei die Rechtsgrundlage dafür die jeweiligen Jugendschutzgesetze darstellen (vgl. Wikipedia 2020).

[8] In dieser Frage der Schüler*innen erscheint Pornografie geradezu als Steigerungsform von Gewalt. Nicht-konsensuelle sexuelle Handlungen – wie sie häufig in Pornos und auch in den Abb. 5 und 6 dargestellt sind – als solche zu benennen, ist im Sinne der klaren Unterscheidung von einvernehmlichem Sex und Gewalt ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit. Dass jedoch nicht jede pornografische Darstellung gewaltvoll ist, ist ebenso eine wichtige Information für Heranwachsende, damit ein selbstbestimmter Umgang mit diesen Inhalten möglich wird.

[9] Projektdokumentation und Audiocollage sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[a] o.J.: o.S.).

[10] Projektdokumentation und Trickfilme sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[b] o.J.: o.S.).

[11] Bei der Tagung wurden Ergebnisse des interdisziplinären Praxisforschungsprojekts „VieL*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ vorgestellt, das seit April 2016 an der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

durchgeführt wird. Eine Dokumentation der Tagung ist online verfügbar (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin 2018: o.S.).

[12] Eine Übersicht des „Sex and Relationship"-Workshops findet sich online (British Museum o.J.: o.S.).

[13]Der Workshop wurde als Erweiterung des schulischen Sexualkundeunterrichts konzipiert. Die folgenden Beschreibungen der Rahmenbedingungen und Inhalte des Workshops basieren auf dem Workshopablauf und dem Informationsmaterial, welches neben den freien Mitarbeiter*innen auch Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird, wenn sie das Angebot mit ihrer Klasse besuchen. Das Material wurde von Taina Engineer, Pauline Recke und mir entwickelt und durch Unterstützung von Felicia Rolletschke und Nicola Lauré al-Samarai in einer späteren Phase kritisch reflektiert und erweitert. Das Material für die Lehrpersonen umfasst die Darlegung des diskriminierungskritischen Ansatzes des Workshops, eine Auflistung der Skulpturen, die Gegenstand der Auseinandersetzung sind, sowie die Information, dass der Workshop ohne Beteiligung der Lehrkräfte stattfindet. Diese Handreichung kommt dem Bedarf von Lehrkräften nach, sich vorab einen Überblick über die konkreten Inhalte des Workshops verschaffen zu können, um diese eventuell im Unterricht zu besprechen oder nach dem Workshop noch weiter zu behandeln.

[14] Konsens (engl. Consent) ist ein Begriff, der aus dem Englischen stammt und aktive „Zustimmung" oder „Einverständnis" bedeutet. Im sexuellen Kontext heißt das Folgendes: Wenn alle Beteiligen mit dem einverstanden sind, was gerade passiert, niemand gezwungen oder überredet wurde und alle die Fähigkeit haben zuzustimmen, dann liegt *Konsens* vor. In der Realität sieht das allerdings oft komplexer aus, etwa weil es Menschen schwerfällt, offen und ehrlich zu kommunizieren, oder weil Machtungleichheit und Abhängigkeit die Entscheidungsfreiheit beeinflussen.

[15] LSBTIQ+ steht für: lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, intergeschlechtlich, queer.

[16] Die Grundhaltung und Methodik, welche die kritischen und partizipativen Kunstvermittlungsformate des *lab.Bode* informieren, basieren u.a. auf folgenden Diskursen bzw. diskursbildenden Personen: Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Claire Bishop, Irit Rogoff, Ayşe Güleç, Richard Sandell, Grada Kilomba u.v.m. Literatur und weitere Ressourcen sind im erweiterten Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags zusammengestellt.

[17] LSBQA steht für Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell.

[18] *lab.Bode* hat einen Themenkatalog: Zur Gewinnung von Themen, die in den Projekten mit Schüler*innen im Museum verhandelt werden können, holte lab.Bode Expertisen von unterschiedlichen Akteur*innen ein. Von März bis Mai 2017 nahmen neun Mitarbeiter*innen des Bode-Museums, 24 Lehrer*innen, 93 Schüler*innen sowie 16 Expert*innen im Bereich Museum und Vermittlung an einer Befragung teil. Auf ihren Vorschlägen und Wünschen basierend, wurde ein Katalog von 12 Oberthemen und 5 Zugängen entwickelt. Dieser „Themenfächer" wird als didaktisches Werkzeug zur bedarfsorientierten Projektentwicklung mit Schulklassen eingesetzt. Der komplette Katalog steht auf der *lab.Bode* Website zum Download zur Verfügung.

[19] Bei der Namensrunde, wird jede*r gebeten, den ersten Buchstaben des Namens mit einem Begriff aus dem Feld Liebe und Begehren zu kombinieren und laut in die Runde zu sagen, alle anderen wiederholen dann Namen und Begriff: z.B.: „Andrea wie Anfassen."

[20]Sex-Päd-Regeln: 1) Freiwilligkeit. 2) Vertraulichkeit. 3) Lachen über die Themen ist erlaubt, aber nicht übereinander.

[21] Regeln für den Museumsbesuch: 1) Nicht rennen. 2) Nichts anfassen. 3) Relativ ruhig sein.

[22]Die Erfahrung in sexualpädagogischen Angeboten zeigt, dass es Jugendlichen leichter fällt, sich Themen rund um Sexualität zu öffnen, wenn Workshops ohne Lehrer*innen oder nahe erwachsene Bezugspersonen, die sie in ihrem Alltag begleiten, stattfinden. Deshalb hat sich lab.Bode dazu entschieden, die Workshops im Bode-Museum ohne Begleitung von Lehrkräften durchzuführen. Gleichzeitig werden die Lehrer*innen gebeten, das Museum nicht zu verlassen und als Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen, falls eine Person den Workshop verlassen möchte.

[23] Im Gegensatz zu anderen Workshopformaten im Bode-Museum, welche mit max. Gruppengrößen von 25 bis 30 Teilnehmer*innenzahlen arbeiten.

[24] Ein Kondometer ist ein Kondommaßband, das Personen bei der Wahl der richtigen Kondome unterstützt.

[25] Z.B. stark, schön, sanft, grazil, energisch, mutig.

[26] Die Fokusgruppe besteht aus Expert*innen und Praktiker*innen verschiedener Disziplinen (Kunstgeschichte, Geschichts- und Kulturwissenschaft, Sexualpädagogik, Bildende Kunst, Kunstvermittlung): darunter Taina Engineer (Sexualpädagogin) und Pauline Recke (Künstlerin, Illustratorin und Kunstvermittlerin), welche die 1. Workshopversion gemeinsam konzipiert haben; Felicia Rolletschke (Sexualpädagogin und Transaktivistin) die als Workshopleiter*in „Let´s talk about Sex!“ regelmäßig durchführt und immer wieder beratend fürs Programm tätig ist; Nicola Lauré al-Samarai (Geschichts- und Kulturwissenschaftlerin) die von Anfang an kritische intersektionale Beraterin und Workshopleiter*in von „Let´s talk about Sex!“ ist. Seit kurzem ist zusätzlich Karen Grunow Teil der Gruppe, sie ist Kunsthistorikerin und langjährige freischaffende Kunstvermittlerin im Bode-Museum, die als kunsthistorische Beraterin des Teams tätig ist.

[27] Die Programmlaufzeit von *lab.Bode* endet voraussichtlich zum 31.12.2020. Zurzeit wird an einem didaktischen Material gearbeitet, welches Besucher*innen bei ihrem Ausstellungsbesuch mitnehmen und nutzen können. Diese ‚Toolbox' wird alle Stationen und Kernaspekte des Vermittlungsworkshops beinhalten und diese um handlungsbasierte Aufgabenkarten erweitern. Geplant sind neben Comics, Fragenkarten, Bewegungs- und „Pose“Anleitungen u.a. auch ein Lust & Begehren Kreuzworträtsel und eine Origami-Vulva-Faltanleitung.

[28] Der Begriff *Othering* wurde durch postkoloniale Theorien und Bewegungen etabliert und verweist auf Unterscheidungspraktiken und deren machtvollen Charakter. Einführend dazu kann ein Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu *Othering* in diskriminierungskritischer Bildungsarbeit nachgelesen werden (Transfer für Bildung e.V. 2018: o.S.).

[29] Sexualpädagog*innen in Berlin sind es gewohnt, zu ganz anderen Konditionen zu arbeiten und setzen generell einen höheren Stundensatz an als das festgesetzte SMB Honorar für freie Vermittler*innen. Daher ist die Mitarbeit für viele Sexualpädagog*innen finanziell nicht attraktiv, da sie zusätzlich ein hohes Maß an inhaltlicher Einarbeitung in den Museumskontext erfordert. Außerdem ist es für viele Sexualpädagog*innen ungewohnt oder teils auch nicht denkbar, in einem öffentlichen Raum wie dem Museum sexualpädagogische Bildungsformate anzubieten.

[30] Die freie Mitarbeit verlangt Flexibilität bezüglich Einsatztagen, Zeiten und Teamzusammensetzung. Dies macht Vertrauensbildung und gut eingespieltes Zusammenarbeiten der Tandemteams schwierig. Es widerspricht auch dem Bedürfnis einiger freien Mitarbeiter*innen, Möglichkeiten für Teamzusammenhalt und Kollegialität zu schaffen. Fortbildungen und Informationsveranstaltungen können ausschließlich auf freiwilliger Basis angeboten werden, was die Qualitätssicherung des Programms erschwert.

[31] Siehe dazu auch die ergänzende Literatur und Materialien am Ende dieses Beitrags.

Literatur

British Museum (o. J.): Relationship and Sexual Health Education. Online: www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-14-16/school-workshop-relationship-and-sexual-health-education [4.4.2020]

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amoröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Eigenverlag: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 19-48.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin – Master Museumsmanagement und -Kommunikation (2018): Tagung VieL*Bar. Online: https://mmk.htw-berlin.de/aktivitaeten/tagungen/vielbar [30.12.2019]

Kulturstiftung des Bundes (o. J.): lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen. Online: www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/labbode.html [27.12.19]

lab.Bode[a] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Dokumentation einer Trickfilmwerkstatt. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/menschenbilder-—-eine-trickfilmwekstatt-im-bode-museum [15.4.2020]

lab.Bode[b] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Museumssammlung mit Schüler*innen neu ordnen. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/periodensystem-kunst/ [15.04.2020]

Nettke, Tobias (2018): Museen als Bildungsorte – Queere Inhalte auf dem Weg ins Museum. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 49-68.

Sandell, Richard (Hrsg.) (2002): Museums, Society, Inequality. London u. New York: Routledge.

Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz (o. J.): Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst. Online: www.smb.museum/museen-und-einrichtungen/skulpturensammlung/ausstellungen/detail/skulptur-und-malerei-13-18-jh.html [27.12.19]

Transfer für Bildung e.V. (2018): Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu Othering in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Online: www.transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri [4.4.2020]

Wikipedia (2020): Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Freiwillige_Selbstkontrolle_der_-Filmwirtschaft [3.4.2020]

Erweiterte Literatur

Zu kritischer Kunst- und Kulturvermittlung

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.) (2009-2012): Zeit für Vermittlung. Online: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d [6.4.2020]

Janes, Robert/Sandell, Richard (Hrsg.) (2019): Museum Activism. London u. New York: Routledge.

Kilomba, Grada (2015): Decolonizing Knowledge. Lecture Performance. Online: www.voicerepublic.com/talks/grada-kilomba-decolonizing-knowledge-016ae920-48de-445f-845d-dcfe6926c4b4 [6.4.2020]

Kilomba, Grada (2016): Wenn Diskurs persönlich wird. Online: www.missy-magazine.de/blog/2016/04/22/grada-kilomba-wenn-diskurs-persoenlich-wird/ [6.4.2020]

Manifesta Foundation (Hrsg.): Manifesta Workbook – An Art Mediation Resource. Online: www.workbook.manifesta.org/contents.html [6.4.2020]

Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich: Diaphanes.

Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Wien: zaglossus.

Sandell, Richard/ Nightingale, Eithne (Hrsg.) (2012): Museums, Equality and Social Justice. London u. New York: Routledge.

Sandell, Richard (2017): Museums, Moralities and Human Rights. London u. New York: Routledge.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Zu antidiskriminierender Bildungsarbeit mit Schwerpunkt Sexualität und Geschlecht

Corinne, Tee (o. J.): Cunt Coloring Book. o. O.: o. V.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (o. J.): Projekt „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt". Online: www.dissens.de/materialien/paedagogische-materialien [6.4.2020]

IFMGZ HOLLA e.V. (Hrsg.) (o.J.): Mythos Jungfernhäutchen. Köln: o.V.

Läuger, Alica (2019): „da unten". Über Vulven und Sexualität. Ein Aufklärungscomic. Münster: UnRast.

Méritt, Laura (Hrsg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen. Berlin: Orlanda.

Schaal, Sonja/Schaal, Steffen (2019): Schatzkiste Ich. Schülerheft. Sexualpädagogisches Material für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Hannover: Friedrich Verlag.

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hrsg.) (2016): LSBTI-Geschichte entdecken! Leitfaden für Archive und Bibliotheken zur Geschichte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen. Berlin: o.V. Online: https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lsbti/materialien/schriftenreihe/ [6.4.2020]

Abbildungen

Abb. 1: Schüler*innen einer 5. Klasse der Grunewald-Grundschule mit Mini Bode Mode © lab.Bode, 2017

Abb. 2: Mini Bode Mode in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 3: Mini Bode Mode Kollektion im Einsatz an: Herkules, Antonio di Jacopo d'Antonio del Pollaiuolo, Florenz, ca. 1490 © lab.Bode, 2017

Abb. 4: Mini Bode Mode Kollektion in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 5: Tarquinius und Lukretia, Pietro Tacca, Florenz, ca. 1663 © lab.Bode, 2020

Abb. 6: Raub der Sabinerin (The Rape of the Sabine Woman), nach Adrien de Fries, Den Haag, zw. 1556 – 1626 © lab.Bode, 2020

Abb. 7: Installation, Projekt mit einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasium © lab.Bode / Lina Ruske, 2017

Abb. 8: Didaktische Materialien und Literatur, die bei „Let´s Talk about Sex!" zum Einsatz kommen © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 9: Themenfächer[1] lab.Bode und Sexualpädagogische Materialien © lab.Bode/ Ute Klein, 2018

Abb. 10: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 11: Schüler*innen Gruppe und Workshopleiterin an Workshopstation: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 12: Konsens – Comic Vorlage © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 13: Gemeinsame Begriffssammlung „Liebe, Lust & Begehren“ mit Schüler*innen einer 7.Klasse
© lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 14: Mutter Gottes mit Papagei, unbekannt, Burgund ca. 1440, © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 15: Sexualpädagogische Materialien im Einsatz: anatomische Modelle von Hymen © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 16: Memento Mori, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / lab.Bode, 2019

Abb. 17: Schüler*innen im Workshop vor Memento Mori Figur, Künstler*in unbekannt, ca. 1520 © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 18: Schüler*innen Gruppe an der Workshopstation „Nacktheit und Leerstelle Vulva“ © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 19: Amor und Venus, Künstler*in unbekannt, 2. Hälfte des 16. Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 20: Comic „Leerstelle“ Aphrodite mit eingezeichneter Vulva (Schülerzeichnung) © lab.Bode, 2019

Abb. 21: Tänzerin, Antonio Canova, Rom, 1809/12 / Genderperformance-Übung mit Schüler*innen Gruppe © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 22: Diana als Jägerin, Bernardino Cametti, Rom, 1717/20 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 23: Barberinische Faun, Vincenzo Pacetti, Rom, 1799 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 24: Herkules, Pierre Puget, Frankreich, ca. 1660 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Von welchen Bildern wir umgeben sind, prägt unsere ästhetische Wahrnehmung. Fragen visueller Repräsentation und die kritische Auseinandersetzung mit visueller Kultur sind in der pädagogischen Arbeit aus unterschiedlichen Gründen von hoher Relevanz: Welche Bilder eingesetzt werden, um bestimmte Inhalte zu vermitteln, hat Einfluss darauf, welche Assoziationen geweckt, welche Vorstellungen mit diesen Inhalten verbunden werden oder was als ‚typisch‘ für ein bestimmtes Thema wahrgenommen wird. Das visuelle Material und seine Ästhetiken beeinflussen auch, wie sehr sich Lernende von den Inhalten und ihren Präsentationsformen angesprochen fühlen. Lernmaterialien machen häufig nur manchen Lernenden Identifikationsangebote und blenden die Lebensrealität und ästhetischen Gewohnheiten anderer aus oder besondern sie.
Fragen visueller Repräsentation sind auch deshalb pädagogisch bedeutsam, weil Bilder einen wesentlichen Teil alltäglicher Kommunikation ausmachen. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit visueller Kultur gilt als ein wichtiges Bildungsziel im Sinne (kritischer) ästhetischer und kultureller Bildung. In der Kunstpädagogik geht es darüber hinaus auch um das praktische gestal-

terische Tun, um visuelle Ausdrucksformen und um künstlerische Arbeitsweisen.

Als Herausgeberinnen des Sammelbandes gehen wir von der These aus, dass visuelles pädagogisches Material nicht ausschließlich eine illustrative Funktion hat, sondern Vorstellungen formt, indem es Gegenstände in bestimmter Weise repräsentiert. Dabei werden hegemoniale Normen der Darstellung reproduziert oder auch befragt und durchkreuzt. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, *wie* eine kritische Auseinandersetzung mit Repräsentationsformen angeregt und didaktisch gestaltet werden kann – nicht nur, aber insbesondere auch im kunst- und medienpädagogischen Bereich.

Angeregt durch die englischsprachigen Debatten um *Visual Culture* (vgl. etwa Mitchell 1994, Hall 1997, Mirzoeff 2002) hat auch im deutschsprachigen Raum die repräsentationskritische forschende und künstlerische Auseinandersetzung mit visueller Kultur in den letzten Jahrzehnten zugenommen (vgl. exemplarisch Kravagna 1997, Holert 2000, Schaffer 2008, Engel 2009, Schade/Wenk 2014).
Repräsentieren kann in diesem Kontext als eine Praxis verstanden werden, in der Aspekte von Darstellen, Herstellen, (sich) Vorstellen, Vertreten und Ausstellen verschränkt sind und die eng in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist (vgl. Institute for Art Education / ZHdK o.J.):

> *„Repräsentieren bedeutet kein passives, neutrales und unmittelbares Wiedergeben oder Abbilden von etwas außerhalb seines Darstellungsprozesses bereits Existierendem. Vielmehr handelt es sich um einen Komplex der Bedeutungs- und Realitätskonstruktion – um eine gestaltende, machtvolle und durch Rahmungen bedingte Praxis. Indem etwas auf bestimmte Art und Weise zu sehen gegeben wird, wird Bedeutung hergestellt und Wissen hervorgebracht und damit Einfluss auf die Ausgestaltung von Wahrnehmung und Wirklichkeit genommen." (ebd.)*

Auch in Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und Kunstvermittlung wird der Begriff der *visuellen Kultur* aufgegriffen (vgl. etwa Fürstenberg 2012, Bilstein/Mietzner 2018). Im Bereich der Kunstpädagogik nutzen bildorientierte Zugänge den Begriff, um zu argumentieren, dass das Spektrum an Bildern, die im Kunstunterricht bearbeitet werden, nicht auf die Kunst beschränkt bleiben soll (vgl. etwa Billmayer 2014). Unter dem Begriff visueller Kultur treten Einzelbilder in ihrer Bedeutung hinter die Auseinandersetzung mit Bildern im Kontext anderer Bilder (vgl. Sabisch 2014). Kritiken an hegemonialen Repräsentationssystemen spielen dabei in den bildorientierten kunstpädagogischen Zugängen kaum eine Rolle. Anknüpfungspunkte für eine solche Perspektive, wie sie in den *Critical Visual Studies* verfolgt wird, finden sich etwa unter Zugängen wie „Queering Art Education" (vgl. Settele 2014, Lüth/Mörsch 2014), Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft (Landkammer/Mörsch 2014) oder in der partizipativen Beforschung von Schulbüchern und anderem didaktischem Material (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, Brommer u.a. 2014, Schmutzer/Thuswald 2019).

Die vorliegende Textsammlung nimmt Fragen um visuelle Kultur in der pädagogischen Arbeit mit Blick auf das Themenfeld Sexualität, Begehren und Rassismuskritik auf. Die Idee zu diesem Band entstand im Forschungs- und Bildungsprojekts *Imagining Desires*, in dessen Rahmen Schüler*innen, Lehrer*innen, Lehramtsstudierende, Wissenschaftler*innen, Sexualpädagog*innen und Künstler*innen gemeinsam zu Fragen rund um Sexualität, visuelle Kultur und Pädagogik forschten und didaktische Materialien entwickelten (vgl. dazu: www.imaginingdesires.at). Unter den Beiträgen sind einige, die aus diesem Projekt heraus entstanden sind. Eingeladen wurde darüber hinaus auch wissenschaftlich, künstlerisch und pädagogisch Tätige, die in anderen Kontexten zu ähnlichen Fragen arbeiten.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Textsammlung liegt zum einen auf der Auseinandersetzung mit Bildern und künstlerischen Arbeiten, die in pädagogischen Kontexten eingesetzt werden, um Sexualität und Begehren zum Thema zu machen: Welche Ästhetiken zeigen sich in diesen Bildern? Wie wird damit im Museum oder in der Schule gearbeitet? Welche Vorstellungen von begehrenswerten Körpern, von intimen Beziehungen, von sexuell aktiven Personen, lustvollem Sex und problematischen Verhaltensweisen werden durch die Bilder transportiert?
Zum zweiten spürt die Textsammlung auch dem *Begehren nach anderen Bildern* nach. Damit ist der Wunsch und die Suche nach visuellem Material gemeint, welches Vorstellungen von Körpern, Sexualität und Begehren zur Anschauung bringt, die sich normierten Blicken verweigern, hegemoniale Normen in sogenannten westlichen Gegenwartsgesellschaften in Frage stellen und Gegenentwürfe anbieten. Das *Begehren nach anderen Bildern* ähnelt vielleicht dem „Begehren nach einer anderen Praxis", dem Begehren nach einer „weniger gewaltvollen" pädagogischen Praxis, wie Rosemarie Ortner das formuliert (Ortner 2019: 116).[1]

Von diesem Begehren ausgehend, lassen sich einige Fragen formulieren, die in den Texten bearbeitet werden:
Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008: 58f.) gefördert werden und wie können dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunstpädagogik und Sexualpädagogik, benannt, irritiert und verändert werden?
Mit welchen visuellen Strategien können minorisierte Existenzweisen und Subjektpositionen in pädagogischen Kontexten anerkennend sichtbar gemacht werden, ohne dass in der Struktur der Darstellung der Status quo bestätigt wird?
Wie lassen sich die visuellen Strukturen der Anerkennung in sexuell konnotierten Bildern kritisch analysieren und in pädagogischen Settings besprechbar machen? Und durch welche (Darstellungs-)Praxen lässt sich die Selbstermächtigung gesellschaftlich minorisierter Gruppen unterstützen?

Unter dem Titel *Bilder befragen – Begehren erkunden* versammelt der vorliegende Band aktuelle Forschungen zu Bildtraditionen, Repräsentationssystemen und Empowerment-Strategien. Zudem geben die Beiträge Einblicke in pädagogische, künstlerische und wissenschaftliche Projekte, welche in ihrer Auseinandersetzung mit Sexualität und visueller Kultur eine repräsentationskritische Perspektive einnehmen.
Ein repräsentationskritischer Zugang ist darum bemüht die Normalisierung von Dominanz, die in Repräsentationsregime normativer Bildtraditionen eingeschrieben ist, sichtbar und damit auch kritisierbar und veränderbar zu machen. Dabei sind die Fragen zentral *wer* bzw. *was von wem* und *wie* dargestellt wird. Auch w*arum* eine bestimmte Darstellungsweise gewählt wurde, wird in den Blick gerückt und untersucht. Die Beiträge der Textsammlung versuchen die gewaltvolle und ausschließende Dimension von Normalisierung herauszuarbeiten. Othering-Prozesse, die in der Bildsprache durch die Dramatisierung von Differenz befördert werden und damit eine „Dominanzkultur“ (vgl. Rommelspacher 1995) verfestigen, werden durch eine repräsentationskritische Perspektive in den Blick genommen und in Frage gestellt (vgl. Auma 2017). Dabei bewegen sich die Textbeiträge in dem Spannungsfeld, minorisierte Lebensweisen als Teil der Normalität darzustellen und damit das (selbst)ermächtigende Potential von Normalisierung auszuschöpfen und gleichzeitig die Vorstellungen von Normalität zu dekonstruieren.[2]

Mit der Intention repräsentationskritische Ansätze in der pädagogischen Arbeit zu stärken, finden sich unter den Beiträgen unterschiedliche Formate, wie etwa Essays, Gespräche, theoriefundierte Praxisreflexionen und künstlerische Arbeiten. Die Beiträge richten sich an Personen, die aus pädagogischer, wissenschaftlicher und/oder künstlerischer Perspektive an Fragen zu visueller Kultur und Sexualität interessiert sind und können für pädagogisch Tätige in der Schule, der Kunstvermittlung, der Sexualpädagogik, der Pädagog*innenbildung oder der Jugendarbeit ebenso interessant sein wie für kultur- und bildungswissenschaftlich sowie künstlerisch Tätige. Viele der versammelten Autor*innen arbeiten in mehreren der genannten Bereiche und vermitteln so transdisziplinäre Perspektiven, aus denen heraus die Möglichkeiten und Herausforderungen sichtbar werden, die ein solches Tun mit sich bringen.

Gleich zu Beginn denkt die Künstlerin und angehende Kunstlehrerin **Katharina Karner** in ihrem Text „Imagining Nudity. Wie die Frage nach dem Nacktsein in eine aufschlussreiche Sackgasse führte“ über eine scheinbar simple Frage nach und stößt dabei auf zahlreiche weitere Fragen, die eine Reflexion über Materialien für sexuelle Bildung in Kunst-Schulbüchern anregen (können).

Andrea Günther stellt in ihrem Beitrag „Let’s talk about sex and art!“ ein Vermittlungsprogramm des Bode-Museums in Berlin für Schüler*innen vor. Das Programm greift sexualpädagogische Themen in der Auseinandersetzung mit der Skulpturensammlung des Museums auf. Ihr Beitrag bietet sowohl Einblicke in die Entwicklung des Programms wie auch in die konkrete Arbeit mit den Schüler*innen, die darauf ausgerichtet ist, vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen anhand künstlerischer Arbeiten zum Thema zu machen.

In der repräsentationskritischen Analyse von **Maureen Maisha Auma** „Zwischen Kulturalisierung und Empowerment: Sexualpädagogische Repräsentationen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum“ stehen die Fragen im Zentrum wer, wie und warum in sexualpädagogischen Broschüren abgebildet wird und welche Wirkungen diese Darstellungen erzeugen. Dabei wird die Verschränkung von Wissen, Macht, Differenzproduktion und Repräsentation in den Blick genommen, um Konstruktionsprozesse, die Repräsentationspraktiken zugrunde liegen, beleuchten und kritisieren zu können.

Aus einer ähnlichen Perspektive schreibt die Historikerin **Jaqueline Ejiji** in ihrem Essay mit autobiografischen Bezügen „Wenn Popkultur überfordert und Körperlichkeit mit Scham besetzt wird“ über die Herausforderung mit Jugendlichen sexualpädagogisch zu arbeiten. Sie plädiert für einen rassismuskritischen Zugang, der traumasensibel informiert ist. Ejiji greift dabei populäre

Bilder aus der gegenwärtigen Popkultur auf und legt ein besonderes Augenmerk auf Inszenierungen Schwarzer Hip Hop-Künstlerinnen.

Die Kunstpädagogin **Karla Schmutzer** reflektiert im Beitrag „Differenzreflektierende Körperarbeit“ ihre Erfahrungen aus einem Fortbildungsworkshop für Mitarbeiter*innen im Projekt *Imagining Desires.* Geleitet wurde die Fortbildung von der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler. Ausgehend von differenzreflektierenden Fragen und Bewegungsimpulsen aus der *DanceAbility*-Methode, zeigen sich Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Körper und Sexualität im Schulunterricht. Der Text wird durch künstlerische Arbeiten von **Linda Steiner** ergänzt, die teilweise während des Fortbildungsworkshops entstanden sind.

Die Kultur- & Sozialanthropologin und Sozialarbeiterin **Rafaela Siegenthaler** plädiert für eine „Dekolonialisierung der Sexualpädagogik“ und untersucht „Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive“. Sie betont die Notwendigkeit dekolonialer Strategien, um Sexualpädagogik neu zu perspektivieren. Ihr Artikel stellt zudem künstlerische Beiträge junger Schwarzen Künstler*innen vor, welche im Rahmen der Ausstellung *Black Excellence* im Frühjahr 2019 in Wien präsentiert wurden.

Einige der beteiligten jugendlichen Künstler*innen kommen in einer Gesprächsrunde selbst zu Wort. Moderiert von Rada Živadinović und Amina Mahdy von der *Fachstelle Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen,*diskutieren Jugendliche über ihre Beteiligung an außerschulischen Projekten, in denen visuelles Material zu Themen wie Identität, Sexualität, Begehren und Liebe erarbeitet wurde. **Rada Živadinović** und **Rafaela Siegenthaler** haben aus dem Transkript der angeregten Gesprächsrunde einen Text zusammengestellt, der unter dem Titel „Get your facts straight!“ veröffentlicht wird.

Das Format eines Gesprächs wählte auch die Theoretikerin **Johanna Schaffer,** die sich für die politische Dimension ästhetischer Prozesse interessiert. Mit der Autorin Lilly Axster spricht sie über „Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen“. Das Gespräch ist durch gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Sexualität gerahmt und fragt nach dem normenkritischen und öffnenden Potential der besprochenen Kinder- und Jugendbücher.

Franzis Kabisch beschäftigte sich mit der Frage nach Darstellungen von Schwangerschaftsabbrüchen in Filmen und Serien. Unter dem Titel „Betonen, dass nichts betont werden muss“ hinterfragt sie, inwiefern die Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in bewegten Bildern dazu beiträgt, das Thema (in pädagogischen Kontexten) an- und besprechbar zu machen. Mit ihrer Analyse argumentiert sie, dass es nicht vor allem darum geht, Abtreibungen stärker sichtbar zu machen, sondern danach zu fragen, wessen Geschichten von *wem, wie* und *warum* erzählt werden und was dabei ausgelassen wird.

In der Gesprächsrunde „Let’s talk…“, die von **Anna Pritz** und **Marion Thuswald** zu einem Text zusammengestellt wurde, diskutieren Kunstlehrer*innen ihre Erfahrungen mit sexualitätsbezogenen Themen in der Schule. In der gemeinsamen Reflexion sexualpädagogischer Projekte und alltäglicher Herausforderungen wird unter anderem deutlich, dass sexuelle Fragen bisweilen eng mit religiösen Vorstellungen verbunden sind und Grenzachtung eine wichtige Rolle in der schulischen Thematisierung von Sexualität spielt.

Der letzte Beitrag stellt den Zusammenhang von Religion und Sexualität aus feministischer Perspektive in den Mittelpunkt. Die Kunsthistorikerin **Doris Guth** erläutert anhand von popkulturellen Figuren wie Conchita Wurst und Beyoncé die Parallelen ihrer visuellen Inszenierungen zu Heiligenfiguren aus der christlichen Tradition.

Als Herausgeber*innen freuen wir uns über die vielfältigen und differenzierten Perspektiven und Zugänge der Beiträge, die wir als repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit verstehen. Ein herzliches Dankeschön an alle Autor*innen sowie jene, die als Moderator*innen und Gesprächsteilnehmer*innen ihre Expertise und ihre Perspektiven eingebracht haben. Bedanken möchten wir uns auch bei den Kolleg*innen des Projekts *Imagining Desires* (www.imaginingdesires.at), aus dem diese Textsammlung hervorgegangen ist. Insbesondere bedanken wir uns bei Karla Schmutzer, die an der Konzeption des Bandes beteiligt war und mehrere Beiträge redaktionell betreut hat.
Den Herausgeber*innen der Zeitschrift *Kunst Medien Bildung* danken wir sehr herzlich für die Möglichkeit, die Textsammlung im Rahmen der Zeitschrift zu publizieren sowie für die angenehme Zusammenarbeit. Vielen Dank auch an Rada Živadinović und Stefanie Hempel für die Transkription der Gesprächsrunden, an Anina Schuler und Marlies Thuswald für das sachkundige Lektorat und an Franzis Kabisch für die feine Zusammenarbeit beim Layout.
Ein herzlicher Dank gebührt auch der Akademie der bildenden Künste Wien und dem Programm *Sparkling Science* des öster-

reichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die die Publikation finanziell unterstützt haben.

Anna Pritz, Rafaela Siegenthaler & Marion Thuswald

Wien, Juli 2020

Anmerkungen

[1] Louis Hofbauer und Lilly Axster gehen diesem Begehren und ähnlichen Fragen in einem Video zum Projekt *Imagining Desires* nach: https://www.youtube.com/watch?v=KeYt6BrpWwc [19.06.2020].

[2] Mit Bezug auf Boger identifiziert Maisha Maureen Auma Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion als drei wichtige – aber auch im Widerspruch zueinanderstehende – politische und pädagogische Dimensionen in der Arbeit für soziale Gerechtigkeit, Inklusion und Anerkennung. In Anlehnung daran lässt sich fragen, wie diese Dimensionen bei der Intervention in hegemoniale Bildpolitiken je situativ zur Geltung gebracht werden können (vgl. Auma 2019).

Literatur

Auma, Maureen Maisha (2019): Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. Intersektionale, rassismuskritische, traumaorientierte Selbstbildungsansätze der Berliner SEEDS Collective. Vortrag am 14.03.2019 am Institut für das künstlerische Lehramt / Akademie der bildenden Künste Wien.

Auma, Maureen Maisha (2017): Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften. Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! In: Schütze, Anja/Maedler, Jens: *weiße* Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.

Billmayer, Franz (2014): Das Ganze nicht nur ein kleiner Teil – Visuelle Kultur als Neue Orientierung. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed.

Billstein, Johannes/Mietzner, Ulrike (2018): Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 Jg., Heft 3, S. 283-290.

Brommer, Marlies/Hündler, Maria/Picallo Gil, Manuela/Schramek, Veronica/Tarhan, Suna/Urwalek, Caroline (2014): Migration im Schulbuch, Zine der Lehrveranstaltung »Schule und Vermittlung II« SoSe 2014, IKL, Akademie der bildenden Künste Wien.

Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Engel, Antke (2009): Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queer kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript.

Fürstenberg, Stephan (2012): Repräsentation und Repräsentationskritik im Feld der visuellen Kultur. Fokus Kunstvermittlung. Eine virtuelle Lernplattform. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2012/12/08/n6_repraesentation-und-repraesentationskritik-im-feld-der-visuellen-kultur-fokus-kunstvermittlung-eine-virtuelle-lernplattform/ [20.06.2020]

Hall, Stuart (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage.

Hooks, Bell (2010): teaching critical thinking: practical wisdom. New York: Routledge.

Holert, Tom (Hrsg.) (2000): Imagineering: Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit. Köln: Oktagon.

Institute for Art Education/ZHdK (o.J.): Repräsentationskritik. Glossar. Online unter: https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige--forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/repraesentationskritik-3837 [17.06.2020]

Kravagna, Christian (1997): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur, Berlin: Edition ID-Archiv.

Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (2014): In Widersprüchen handeln. Kunstvermittlung und -unterricht in der Migrationsgesellschaft, Teil II. Journal for Art Education Research °8. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/aer14-2018-kunst-rassismuskritik-vermittlung-ueber-fragilitaet-und-widerstaendigkeit/ [20.06.2020]

Lüth, Nana/Mörsch, Carmen (2014). Queering Next Art Education. Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

Mitchell, W.J.T. (1994): Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: University of Chicago Press.

Mirzoeff, Nicholas (Hrsg.) (2002): The Visual Culture Reader. London/New York: Routledge.

Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache." – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-137.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Sabisch, Andrea (2014): Visuelle Anschlüsse. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

Schade, Sigrid/Silke Wenk (2014): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld, Bielefeld: transcript.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

Settele, Bernadette (2014): Queer Art Education. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008) gefördert werden?[1] Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigten wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen Zusammensetzungen[2] und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.
Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.[3] Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender[4] Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.[5]

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin tätig.[6] Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung[7] gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung“ lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setze Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisation: Diese „[…] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.[8]

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care*beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustrieren diesen Artikel.

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten

Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfremden.[9] Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.
Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.[10]

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird[11] oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.[12] Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert' gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: http://cripmagazine.evaegermann.com [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online:
www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/-Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen' wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens' weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen anzubieten.

[2] Das ‚Wir' in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit

2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture,* sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend' beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[…] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu" (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakoubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/ nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt werden, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung" soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein." (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich […] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden" (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an. Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt.“ (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900

Von Christiane König

Das Verhältnis zwischen Feminismus und Religion ist von Missverständnissen und Konflikten geprägt (vgl. u.a. Jung/Kaffer 2014: 253-272, Paternotte 2015: 129-147, Ali 2017: 13-36). Wie die Diskussionen zeigen, scheinen sich diese Felder für manche gegenseitig auszuschließen. Einige Bedenken gegen das ‚Religiöse‘ seien hier kurz genannt: Wie könne Religion, bekannt als Legitimation für konservative Vorstellungen zu Geschlecht und Sexualität, für ein feministisches Unterfangen nutzbar gemacht werden? Sei Religion nicht per se unpolitisch, da sie das Individuum betone und nicht das emanzipatorische kollektive Handeln?

Bevor ich auf Darstellungen in der visuellen Kultur zu Geschlecht und Sexualität im Kontext von Religion eingehe, möchte ich das nicht einfache Verhältnis von Religion, Feminismus und Sexualität skizzieren und mein Verständnis dazu vorstellen.

Im kulturwissenschaftlichen Kontext sind nicht nur queer-feministische, dekoloniale Theorien ein wissenschaftliches Projekt mit politischer Relevanz, sondern auch Religion im Verständnis als soziale Praxis mit gesellschaftspolitischer Dimension. Eine kritische (queer-feministische und dekoloniale) Theologie (vgl. z.B. Maier 2012, Thatcher 2015, Derichs 2012) hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, wie eine monotheistische Religion mit ihren patriarchalen und fundamentalistischen Wahrheitsansprüchen wissenschaftlich in Frage gestellt werden kann: Mittels neuerer Übersetzungen historischer Texte und neuer Exegese werden klare Dichotomien und tradierte Einstellungen, Werte und Vorstellungen dekonstruiert. Teil dieses kulturwissenschaftlichen Projekts ist es auch, Religion als Legitimation von Homofeindlichkeit und für ein naturalistisches biologistisches Geschlechterverständnis zu hintertreiben, eine aktuelle politische Debatte aufzubrechen, scheinbar zugrundeliegende Prämissen wissenschaftlich in Frage zu stellen, dominierende Diskurse zu verqueeren und (hetero-)normative Vorstellungen zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu versuchen konservative Strömungen, dies zu verhindern und tradierte Geschlechterverhältnisse zu verfestigen. Nicht zuletzt bezieht sich derzeitiger anti-feministischer Rechtspopulismus auf die vermeintliche Gender-Ideologie der katholischen Kirche.

Die kontrovers geführten Debatten verweisen auf die kontinuierliche Ausverhandlung zwischen Religiösem und Säkularem (Politik, Wissenschaft) im Allgemeinen sowie zwischen diversen Positionen zu Geschlecht, sexueller Orientierung und Sexualität im Speziellen. Daher stellen sich folgende Fragen: Wie ist der aktuelle Stand einer queer-feministischen, dekolonialen Theologie in Bezug auf Sexualität, Geschlecht und sexuelle Orientierung einzuschätzen? Einen umfassenden Bericht kann ich an dieser Stelle

nicht liefern, wohl aber einige markante Beispiele, die die brisanten und folgenreichen Forschungsergebnisse in diesem Bereich skizzieren.

So beruht das allseits bekannte Dogma der Jungfräulichkeit Marias und des daraus abgeleiteten Ideals der sexuellen Keuschheit für (junge) Frauen auf einem Übersetzungsfehler: Im hebräischen Originaltext gibt es kein Wort für *Jungfrau*, daher kann die Stelle mit der Übersetzung *Jungfrau* anstelle von *junger Frau* als eine freie Interpretation des Übersetzers gesehen werden.[1] (Vgl. Crüsemann 2009: 286) Ebenso verwunderlich mutet die Herkunft der gängigen Formel beim Sakrament der Ehe an: „[…] bis dass der Tod euch scheidet […]". Sie ist aus dem Buch Rut im Alten Testament abgeleitet.[2] Rut versichert an dieser Stelle ihrer Schwiegermutter ihre große Zuneigung. Sie würde sterben, wo auch sie sterben wird, und nur der Tod könne sie trennen. Die hart umkämpfte, ursprünglich rein heterosexuelle Hochburg Ehe leitet also ihre sprachliche Formel von einer Beziehung zwischen zwei Frauen ab. (Vgl. Jennings 2015: 210)

Die Liste der Ergebnisse kritischer Theologie könnte auf diese Weise fortgesetzt werden – sie verweist erneut darauf, dass Religion eine Konstruktion ist und die darin vermittelten Sexualitätsnormen ebenso. Wenn diese Haltung gegenüber der im westlichen Kontext dominanten christlichen Religion reflektiert wird, ist es wesentlich leichter, den Wissenstransfer auch auf andere Religionen zu vollziehen. Bis dahin befindet sich das Christentum in einer Form der „kulturellen Unsichtbarkeit" (bell hooks) und der Norm. Andere Religionen werden zumeist als Negativ-Folie für die eigene Religion konstruiert und eine Hierarchie zwischen den Religionen ist die Folge (vgl. Landwerd 2010: 170). Diese ‚Unsichtbarkeit des Christentums' in unserem Alltag aufzubrechen und diese Nicht-Markierung als bestimmend für das Verhältnis zu anderen Religionen (z.B. dem Islam) wahrzunehmen, ist ein wesentliches Ziel dieses Textes.

Die Beispiele für ‚(Un-)Sichtbarkeiten' sind vielseitig und im aktuellen Diskurs sehr präsent. Die Verwendung von christlichen Motiven, Sprache und Bildern (z.B. auf Parteiplakaten der AfD in Deutschland) im Rahmen von Islamophobie und des Anti-Genderismus scheint allgegenwärtig. Ebenso basiert die Verknüpfung zwischen Nationalismus und Rechtsradikalität oft auf religiösen Einstellungen und findet in einer fundamentalen christlichen und religiösen Sprache ihren Ausdruck, die nicht immer als solche erkannt wird. Ein weiteres Beispiel für die Diskussion um ‚Sichtbarkeit' von Religionen ist die bekannte Kopftuchdebatte. Welche Religion darf in welchen Kontexten sichtbar sein und welche nicht? Religiöse, als ‚fremd wahrgenommene' Bekleidung muss oft einer westlichen Ordnungsstruktur unterworfen werden.

Diese Beispiele sind eingebettet in die umfassendere Diskussion der Unterscheidung zwischen säkular und religiös, die in Gesellschaft verhandelt wird und ein Strukturprinzip darstellt, mit dessen Hilfe die komplexe Welt zu ordnen versucht wird. Die dichotome Trennung und Normierung von säkular als modern versus religiös als rückständig wird wesentlich über die Geschlechterverhältnisse vermittelt. Die Diskussion um das Kopftuch wird beispielsweise vom Argument bestimmt, wie rückständig der Islam sei und wie unemanzipiert und unterdrückt Frauen ihr Leben im Islam führen würden. Das Kopftuch wäre ein Ausdruck für ihre Situation. Die ‚modernen' westlichen Gesellschaften hingegen stünden in dieser problematischen Argumentation für die Gleichberechtigung der Geschlechter, eine Argumentation, die gleichzeitig nach wie vor bestehende geschlechtliche Diskriminierungen und Machtasymmetrien zwischen den Geschlechtern ignoriert.

Die Produktion und die Vermittlung von Geschlechternormen und Vorstellungen zu Sexualität basieren sowohl auf religiösen Einrichtungen, gesellschaftlichen Debatten und kulturellen Traditionen als auch auf der in unserem Alltag präsenten visuellen Kultur. Zeitgenössische Kunst wie auch Pop- und Medienkultur haben ihr religiöses Gedächtnis und das ikonographische Erbe der christlichen Religion nicht getilgt, auch wenn monotheistische Religionen in den letzten Jahrzehnten in der westlichen Kultur an Bedeutung verloren haben. Ganz im Gegenteil: Sie leben im Gewand von visueller Kultur in der säkularen Gesellschaft weiter und besetzen unter anderem den „Sehnsuchtsraum des Religiösen" (Pahud de Mortanges 2016: 7). Religion, insbesondere die christliche, ist ein nachhaltiges Symbolsystem mit impliziten Normen zu Sexualität und Geschlechterordnung. Aus Sicht einer queer-feministischen und dekolonialen Perspektive lohnt es sich deshalb, zu erforschen, inwiefern das christliche Verständnis von Zeichen, Symbolen, Motiven und Bildern in der visuellen Kultur (Werbung, Mode, Popkultur, Kunst, Politik) präsent ist und dessen hegemoniales Geschlechterkonzept weiter tradiert wird. Die Phänomene reichen von der visuellen und sprachlichen Inszenierung von Popsänger*innen über jene von Politiker*innen bis zu Filmen, Werbungen etc. Im Folgenden möchte ich exemplarisch die Kunstfigur Conchita Wurst und die Sängerin Beyoncé auf ihren spielerischen Umgang mit dem ‚religiösen Erbe' und den damit impliziten Vorstellungen zu Geschlechtervielfalt und Sexualität untersuchen.

Als Conchita Wurst alias Tom Neuwirth den Songcontest 2014 gewann, erlangte sie sehr schnell enorme Bekanntheit. Die ungewöhnliche Konstruktion von Conchita Wurst als Travestiekünstler*in (Selbstbezeichnung) mit außerordentlicher Erscheinung hat in der breiten Öffentlichkeit Eingang gefunden. Durch ihre musikalische Performance und ihre visuelle Inszenierung war die Botschaft unmissverständlich: Toleranz gegenüber Differenzen, eine Vielfalt im Geschlechterdenken und -leben sowie Pluralität in sexuellen Orientierungen anzuerkennen.

Im ersten Moment scheint eine Übereinstimmung zwischen Conchita Wurst und einem religiösen Vermächtnis weit hergeholt. Die deutsche Theologin Elke Pahud de Mortanges hebt solche Verbindungen jedoch sehr überzeugend hervor (vgl. Pahud de Mortanges 2016: 239ff.). „Rise like a Phoenix“, der Siegertitel des Eurovision Song Contest 2014, beinhaltet die mythologische Erzählung des Vogels Phönix, der verbrennt und aus seiner Asche wieder aufsteht. Die Redewendung „wie ein Phönix aus der Asche“ spricht das Unglaubliche an: Nachdem bereits jemand/etwas verloren ist oder aufgegeben hat, erscheint er/es überraschend in neuem Glanz. Der Vogel Phönix ist ein Symbol für den Opfertod und die Auferstehung Christi als heilsbringende erlösende Figur. Der Song „Rise like a Phoenix“ verkündet das glückliche Ende einer ‚Heil- und Ganzwerdung‘, die Überwindung von scheinbar unüberwindbaren Schwierigkeiten und verheißt vor allem Zuversicht und Hoffnung. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 242) Die Anlehnungen an den Fundus christlicher Symbole und Motive in dieser Geschichte sind vielseitig und beschränken sich nicht nur auf die Geschichte des Phönix und die Botschaft des Songs. Die visuelle Inszenierung der Kunstfigur Conchita Wurst (Abb. 1) erinnert an zahlreiche Jesusbilder der Nazarener Anfang des 19. Jahrhunderts (Abb. 2) (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 240f sowie ORF 2014). Die weichen Gesichtszüge und der Vollbart zeigen ein feminisiertes Jesusbild, das als Sinnbild für die Liebe steht. Da Gefühle tradierter Weise auch geschlechtsspezifisch konnotiert sind und Liebe (im Gegensatz zu Aggression beispielsweise) einer Sphäre der ‚Weiblichkeit‘ zugeschrieben wird, erhält Jesus in den Darstellungen androgyne Gesichtszüge mit dem Zweck, Liebe zu vermitteln. Eine direkte Gegenüberstellung von Conchita Wurst und dem Jesusbild der Nazarener macht diese Parallelen deutlich. Des Weiteren wird mit dieser Jesusdarstellung an die Vorstellung einer Geschlechtervielfalt im Göttlichen angeknüpft. In einigen Religionen und Kulturen gibt es Traditionen, wo das dritte Geschlecht (Hijras) eine besondere spirituelle Bedeutung und Funktion innehat.

Die visuelle Inszenierung von Conchita Wurst macht jedoch noch eine andere Verknüpfung mit christlicher Darstellungstradition deutlich: Im christlichen Volksglauben gibt es die Verehrung der Heiligen Kümmernis, auch Heilige Ontkommer (niederländisch) oder Heilige Wilgefortis genannt. Die Heiligenbilder zeigen eine ans Kreuz genagelte Frau mit Bart. (Abb. 3) (Vgl. Tutschek 2017) Die Kunsthistorikerin Ilse Friesen beschäftigt sich in ihrer Publikation „The Female Crucifix“ (2001) mit der Verehrung dieser Heiligen, deren Hochblüte ab dem 15. Jahrhundert dokumentiert ist und letztendlich von der katholischen Kirche verboten wurde, da sie dem Marienkult Konkurrenz machte. Laut Legende sollte die Heilige von ihrem Vater verheiratet werden. Sie wollte aber ganz Christus dienen und betete zu diesem Zweck, ihr Aussehen möge sich so verändern, dass eine Heirat unwahrscheinlich werde. Als ihr ein Bart wuchs, fand die Heirat tatsächlich nicht statt. Der erzürnte Vater ließ seine Tochter folglich ans Kreuz nageln, damit sie sterbe wie ‚ihr geliebter’ Jesus. Diese grausame Geschichte führte dazu, dass die Heilige in Fällen von Gewalt gegen Frauen angerufen wurde, wie beispielsweise bei erzwungener Ehe, sexuellem Missbrauch, Vergewaltigungen und Inzest. (Vgl. Friesen 2001: 10f.)

Im damaligen Verständnis war das Sterben in der Nachahmung von Jesus Christus eine besondere Auszeichnung und es galt, mittels Kreuzigung zum männlichen Geschlecht zu transformieren und dadurch Christus ähnlicher zu werden. Dies wurde als eine Erhöhung für Frauen aufgefasst. Aktuell ist dieser Kult kaum geläufig, die Darstellungen sind weitgehend unbekannt oder von der katholischen Kirche zerstört worden. Lediglich im Kalender von Trans-Communitys ist die Heilige Wilgefortis als ‚Transvestie-Heilige’ und als eine der historischen Anknüpfungslinien für Transpersonen immer wieder erwähnt.

Zusätzlich sei noch auf zwei Aspekte hingewiesen: Der Name Conchita kommt etymologisch von *Concepción* und damit aus dem Spanischen. Er bedeutet einerseits ‚unbefleckte Empfängnis‘ – von der Jungfräulichkeit Marias rückt die katholische Kirche nach wie vor nicht ab – als auch ‚Vulva‘. Nicht nur die visuelle Darstellung der Kunstfigur präsentiert daher Anteile mehrerer Geschlechter, sondern auch der Name Conchita Wurst selbst. Conchita bedeutet also u.a. Vulva, während Wurst aufgrund der Form als ein Symbol für den Penis gesehen werden kann. Weiters wird die Doppelfiguration von Jesus/Christus, die sich aus einem göttlichen (Christus) und einem menschlichen (Jesus) Anteil zusammenfügt, in der ebenfalls dualen Splittung von Conchita Wurst/Tom Neuwirth als Kunstfigur und Person reflektiert. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 241)

Ein weiteres Beispiel für die Verwendung christlicher Motive und deren sexuelle Konnotierung findet man in der visuellen Insze-

nierung der afro-amerikanischen Sängerin Beyoncé. Als eine der schillerndsten Popmusikerinnen irritiert und beeindruckt sie durch ihre ambivalenten Inszenierungen. So tanzte sie beispielsweise bei den MTV Music Awards (2014) vor dem Schriftzug *Feminist* und zitiert in ihrem Film „Flawless" die Schwarze feministische Schriftstellerin Chimanananda Ngozi Adichi. Beyoncés großer Erfolg basiert u.a. auf Videos mit extremer Betonung von Sexyness und Erotik, die unschwer als feministisch bezeichnet werden können. Während ihrer beiden Schwangerschaften änderte sie ihr Image und entwarf sich in Anlehnung an Maria, die biblische Mutter Gottes als die ‚Heiligste' unter den Müttern (Abb. 4). Durch die Idealisierung von Mutterschaft mit den Eigenschaften mild, sanft und fürsorglich betont sie den Wert der Frau mittels Schwangerschaft. Eine markante Differenz zur christlichen Marienfigur liegt darin, dass sich Beyoncé hochschwanger und halbnackt zeigte. (Abb. 5 und Abb. 6) Die Sängerin spielt in diesen Bildern mit der vermeintlichen Asexualität und ‚Reinheit' Mariens und mit deren Überhöhung.

Obwohl Beyoncé eine ihrer Schwangerschaften am ersten Tag des Black History Month verkündete und damit ein Bezug zu Black History entstand, wird einigen Kritiker*innen zufolge die Problematik von Schwarzen Frauen durch ihre visuelle Inszenierung nicht sichtbar. Auf die Tradition der Schwarzen Frauen als Ammen, Kindermädchen, Hausmädchen etc. für weiße Personen wird nicht Bezug genommen. (Vgl. Wimbauer 2015: 41, Edwards 2017) Daher stellt sich die Frage, inwiefern durch Beonycés visuelle Inszenierung die Situation Schwarzer Frauen und Mütter sichtbar wird.

Unabhängig davon scheint klar, dass ‚gute' Mutterschaft mit Weiß-Sein und ‚Weißer Madonna' verbunden ist und sich vor dieser rassifizierten Tradition die Suche nach Beispielen zu ‚Schwarzer Mutterschaft' und zu einer denkbaren ‚Schwarzen Madonna' in der christlichen Ikonographie auftut. Dabei gibt es im Christentum das Phänomen der ‚Schwarzen Madonna'. Es handelt sich um Gemälde und Skulpturen in ganz Europa, die die Darstellung einer Madonna mit dunkler Hautfarbe zeigen (Abb. 7). Im Kanon der Kunstgeschichte finden die Bilder allerdings kaum Beachtung, da sie oft von minderer kunsthistorischer Bedeutung sind. (Vgl. Greve 2013: 133 und 414) Überraschend findet sich die ‚Schwarze Madonna' im Repertoire der christlichen Verehrung. Mit der Farbe schwarz geht im westlichen Kulturkreis durch unzählige Mythen, Sagen, Überlieferungen und Fabeln symbolbeladen oft eine negative Konnotation einher, was die Frage nach der Ursache der Farbgebung für die Darstellung der christlichen Madonna aufwirft. Erklärungen für die Farbgebung werden durch den Ruß von Kerzen und mit dem Alter der Kunstgegenstände angeführt. Diese ‚zufällige' Farbgebung würde allerdings nicht erklären, warum die Madonnen zu einem späteren Zeitpunkt nicht gereinigt wurden oder wie die Färbung sich derartig gleichmäßig verteilen hätte können (vgl. Begg 1989: 12 und 17f.).

Die deutsche Kunsthistorikerin Anna Greve weist darauf hin, dass die „Überlegungen feministischer Theologinnen zum vorchristlichen Ursprung des Kultes […] von der christlichen Kirche entschieden zurückgewiesen [wurden], die naheliegende Anbindung an frühere Schutzgöttinnen wie [die] mythologischen Göttinnen Isis und Kali, die über Geburt und Tod wachen, war offiziell nicht denkbar." (Greve 2013: 414) Weiters folgert sie daraus: „Das macht diese Madonnen insofern tatsächlich ‚schwarz', als dass sie ein subkulturelles Widerstandspotenzial gegenüber der mächtigen Kirchendoktrin verkörpern." (Greve 2013: 415) Trotz dieser überzeugenden ikongraphischen und inhaltlichen Herleitung hält die katholische Kirche an der Behauptung fest, dass die meisten dieser Bildnisse ursprünglich nicht eine starke Pigmentierung der Haut andeuten sollten und somit nicht auf ein Schwarz-Sein verweisen, sondern erst später ‚zufällig' durch eine ungewollte Verfärbung so geworden sind. Denn eine *Schwarze* Madonna wäre eine Störung der gewohnten Ordnung, ein urplötzlich aufklaffender Widerspruch, der Einbruch eines ganz Anderen in der unmittelbaren Gegenwart. Wird das Schwarz-Sein der ‚Schwarzen Madonna' nur als ein visuelles Phänomen betrachtet, das sich auf die schwarze Verfärbung der Statue reduziert, wird damit eine tiefere Bedeutung verschleiert. (Vgl. Begg 1989: 12f.) Um noch einmal zum Ausgangpunkt, zu Beyoncés Mariendarstellung, zu kommen: Auch die ‚Schwarze Madonna' ist im Christentum mit der Asexualität und damit der ‚Reinheit' Mariens verbunden.

Zusammenfassend zeigen die genannten Beispiele von Conchita Wurst und Beyoncé, dass Verschiebungen stattfinden und das ‚Heilige' subvertiert und profanisiert wird. Es geht dabei also um wiederkehrende religiöse Motivik, die losgelöst von diesem Ursprung adaptiert wiederauftaucht, dabei aber Referenzen zu ihrer Herkunft aufweist. Im Sinne von Sigrid Weigel ist dies „eine Durchflechtung der säkularisierten Welt mit religiösen Deutungsmustern und eine Präsenz von unsichtbar gewordenen Zeichen der Religion in der profanen Kultur" (Weigel nach Schaffer 2019: 31). Die ‚Durchflutung' unserer Alltagswelt mit ursprünglich religiösen Symbolen und deren ‚(Un-)Sichtbarkeit' sind verwoben mit unseren Sehgewohnheiten und geben dem Sakralen verbleibende Rest-Wirksamkeiten in profanen Bereichen. Die christlichen Zeichen und damit auch ihre Sprache in der visuellen Kultur oszillieren zwischen religiöser Entleerung und Aufladung, kapitalistischer und politischer Instrumentalisierung und den Möglichkeiten subversiver Geschlechterräume. Die Normen der Geschlechterordnung, Sexualität sowie sexuellen Orientierung

werden dabei wiederholt, verschoben oder spielerisch in Szene gesetzt.

Anmerkungen

[1] Siehe die entsprechenden Stellen in der „Bibel in gerechter Sprache“: Bail u.a. 2007, NT, Mt 1, 23, S. 1837. Die Bibel in gerechter Sprache stellt eine neue Übersetzung der historisch überlieferten Bibeltexte aus dem Jahre 2007 zur Verfügung und übersetzt diese Stelle entsprechend ‚anders‘, eben als „junge Frau“. Die Bibel in gerechter Sprache wird von der katholischen Kirche nicht anerkannt, sehr wohl aber von der evangelischen Kirche.

[2] Siehe die entsprechende Bibelstelle: Bail u.a. 2007, AT, Rut 1, 16-17, S. 1314.

Literatur

Ali, Zahra (2017 [2012]): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Islamische Feminismen. Wien: Passagen Verlag, S. 13-36.

Bail, Ulrike/Crüsemann, Frank/Crüsemann, Marlene/Domay, Erhard/Ebach, Jürgen/Janssen, Claudia/Köhler, Hanne/Kuhlmann, Helga/Leutzsch, Martin/Schrottroff, Luise (2007): Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Begg, Ean (1989): Die unheilige Jungfrau. Das Rätsel der Schwarzen Madonna. Bad Münstereifel/Trilla: Edition Tramontane.

Cornwell, Susannah (2015): Intersex and transgender People. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press, S. 657-675.

Crüsemann, Frank/Hungar, Kristian/Kessler, Raiser/Schrottoff, Luise/Janssen, Claudia (2009): Sozialgeschichtliches Wörterbuch zur Bibel. Darmstadt: Wissenschaftliches Buchgesellschaft.

Derichs, Claudia (2012): Islamischer Feminismus und Emanzipation. In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/-Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 165-180.

Edwards, Katie (2017): Beyoncé and the Black Madonna: How her first picture with Sir and Rumi Carter challenges racial stereotypes of motherhood. Online: https://www.newsweek.com/beyonce-and-black-madonna-how-singers-represents-good-motherhood-first-picture-638170 [4.3.2020]

Jennings, Theodore W. Jr. (2015): Same-Sex Relations in the Biblical World. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Jung, Lena/Kaffer, Indira (2014): Feminismus und Spiritualität. Die Frauenbewegung im New Age. In: Feminismus Seminar (Hrsg.): Feminismus in historischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 253-272.

Friesen, Ilse (2001): The Female Crucifix. Images of St. Wilgefortis since the Middle Ages. Waterloo: Wilfried Laurier University Press.

Greve, Anna (2013): Farbe-Macht-Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.

Katholische Presseagentur (2014): Die Toleranz-Botschaft von Conchita und Jesus, in: Die Christenheit. Die Sehnsucht ist unendlich. Online: https://christenheit.wordpress.com/tag/conchita-wurst/ [4.4.2020]

Landwerd, Susanne (2010): Die Repräsentation der Anderen. Bemerkungen zu Bild, Geschlecht und Religion. In: dies. (Hrsg.): Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Aufsätze in der Religionswissenschaft. Würzburg: Konigshausen & Neumann, S. 163-184.

Maier, Christl M. (2012): Geschlechterverhältnisse in der Bibel – Stationen einer emanzipatorischen *Re-lecture.* In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 188-203.

ORF (2014): Zulehner zu Conchita-Sieg: Diskriminierung abzulehnen. In: ORF Religion, 13.05.2014. Online: https://religion.orf.at/stories/2646984/ [4.4.2020]

Pahud de Mortanges, Elke (2016): Be a somebody. Christus-Heterotopien in Kunst und Kommerz im 20. und 21. Jahrhundert. In: Metzger, Franziska/Pahud de Mortanges, Elke: Orte und Räume des Religiösen im 19. – 21. Jahrhundert. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 223-248.

Paternotte, David (2015): Catholic Monilisations against Gender in Europe. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 129-148.

Schaffer, Jule (2019): Unscharfe Spuren? Konzepte des Heiligen und Sakralen in fotografischen Bildern am Beispiel von Andres Serrano, David Nebreda und Pierre Gonnord. Bielefeld: transcript.

Thatcher, Adrian (2015): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Tutschek, Kurt (2017): Ein weiblicher Jesus? Die Geschichte der heiligen Kümmernis. In: Der Standard, 13.2.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis[20.6.2020]

Weigel, Sigrid (2007): Schauplätze, Figuren, Umformungen. Zu Kontinuitäten und Unterscheidungen von Märtyrerkulturen, in: dies. (Hrsg.): Märtyrer-Porträts. Von Opfertod, Blutzeugen und heiligen Kriegern, München 2007, S. 11-37

Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Teschlade, Julia (2015): Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 41-58.

Abbildungen

Abb. 1: Conchita Wurst 2014, Ailura/Wikipedia. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:20140321_Conchita_Wurst_4188.jpg [20.6.2020]

Abb. 2: Unbekannte*r Maler*in der Nazarener: Jesus, 19. Jahrhundert. Online: https://zulehner.files.wordpress.com/2014/05/faustina_jesus.jpg [20.6.2020]

Abb.3: Heilige Wilgefortis mit Geigenspieler, Bild in der Kapelle entlang der B25/Österreich. In: Der Standard, 13.07.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis [29.6.2020]

Abb. 4: Madonna und Kind im Rosenhag, Werkstatt von Ambrosius Benson (Lombardei 1495-1500 Flandern), Öl auf Leinwand,

98 x 80 cm. Dorotheum Wien, Auktionskatalog 20.10.2015.

Abb. 5: Beyoncé, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: VIP.de*: Beyoncé mit Zwillingen schwanger, https://www.vip.de/cms/beyonce-ist-mit-zwillingen-schwanger-hier-zeigt-sie-s-tolz-ihren-babybauch-4078282.html [20.6.2020]

Abb. 6: Beyoncé mit ihren Kindern, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: Kurier, 14.7.2017, https://kurier.at/stars/instagram-beyonce-zeigte-erstmals-foto-von-ihren-zwillingen/275.064.299 [20.6.2020]

Abb. 7: Unbekannte/r Künster*in: Schwarze Madonna vom Kloster Einsiedeln (CH), Mitte des 15. Jahrhunderts. Online: https://www.heiligenlexikon.de/Literatur/Muttergottes_Einsiedeln.html [20.6.2020]