

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

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 Axster¹ 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 spreche. Buch *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 noch² 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 Selbstoptimierung³, 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 Religionenkämpfen 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 Werthierarchie 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 Privat- en, 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 „Vorannahmen 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 hat⁴: 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 Hall⁵, 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 populären 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-kensorientierte 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 Lesecke blättern die Schüler*innen viele Bücher durch, aber dieses Buch erzeugt eine ganz eigene Atmosphäre, weil sie meistens zu mehr 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. Andererseits 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 keinsten 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 „Zirklosion“ erfindet – „als Gegenbegriff zu Penetration“ (Adamczak 2016). Zirklosion ist ein Wort für umschließende oder überstülpende Handlungen. Dieser Begriff ist ein Denkwerkzeug, um den Protagonismus in sexuellen Handlungen zu verschieben. Mit Zirklosion 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 zirkulierenden 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 erholend, 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, er-

scheint 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 *Klärmich 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 Säck?“ 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 Zirkulusion 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. „Zirkulusion“ (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 Geforntheit 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: Ablove, 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.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

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 Religionszugehörigkeit.

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-Team² 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 behandelt 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 bei-

den 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, so dass 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 etwa 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 finde 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 eckelt, 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 Matura³ 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 beschwerten 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, das 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, finde 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 klar machen, 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 irgendeine 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.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

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 Partner*erschulen² 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 übertragen³, 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-Museum⁵ 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 diskriminierungserfahrene 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 Lebensweisen⁶ 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 Museumsforscher 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 Bildungsteilnahme 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 FSK⁷ 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 wahr. 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. initiiierende 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 Herkuleskulpturen 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 Barockbronzes 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 Museumsammlung 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 waren⁹.

Einen weiteren Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Gender und sexualitätsbezogenen Inhalten gab das Trickfilmprojekt¹⁰ 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 Praxisforschungsprojekt¹¹, 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“-Workshops¹² 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, Konsens¹⁴ und LSBTIQ+¹⁵ identifiziert und verhandelt. Der Workshop kombiniert Kunstvermittlungsmethoden¹⁶ 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 (LSBQA¹⁷), 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“-Methode¹⁹. Anschließend werden die Rahmenbedingungen vor- und Regeln für den Workshop aufgestellt: zum einen Regeln, die wichtig sind, wenn in einer Gruppe über Sexualität gesprochen wird²⁰, zum anderen Regeln, die bei einem Museumsbesuch²¹ 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 reduzierte²³ 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 Begehren

In diesem Block geht es um Lust, Begehren und ihre Vielfältigkeit. Welche Formen von Begehren gibt es und was bedeutet LS-BQA (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. Ge-

meinsam 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 Kondometer²⁴ 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 Photographie 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. Danach werden die Schüler*innen gebeten den Skulpturen mit Hilfe von Adjektiven²⁵ 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 Fokusgruppe²⁶, 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!“²⁹, 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*innen²⁹ 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 kunsthistorischen 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 Programmtitle 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 Beteiligten 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 Litera-

turverzeichnis 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 freier 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/labode.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-trickfilmwerkstatt-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/grad-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/grad-kilomba-wenn-diskurs-persoendlich-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 Jungfernhütchen. Köln: o.V.

Läger, 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/lbtti/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

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

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 gestalterische 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 Billmeyer 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 Gegenwürfe 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 *warum* 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 Ejji** 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. Ejji 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 Fortbildungswshops 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 Schwangerschaftsabbrü-

brüchen 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 österreichischen 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-visuel-len-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* 08. 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: kopaed.
- 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, Al-isha 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.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

In diesem Beitrag befasse ich mich mit Ansprachen und bildlichen Darstellungen von rassistisch markierten Menschen (BIPoC)¹ [Schwarze Menschen (B), Indigene Menschen (I) und Menschen of Color (PoC)] in den sexualpädagogischen Angeboten und Materialien öffentlicher Institutionen im deutschsprachigen Raum. Im ersten Teil des Beitrags erläutere ich zunächst institutionalisierte sexualpädagogische Konzeptionen, die explizit an Migrant*innen gerichtet sind. Die Dimension der Adressierung konkretisiere ich mithilfe eines Einblicks in meine empirische Analyse von sexualpädagogischen Repräsentationen von Migrant*innen in Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Im letzten Teil meines Beitrags reflektiere ich diese Ansprachen und Darstellungen rassismuskritisch. Hier diskutiere ich die Bedeutung einer intersektional-rassismuskritischen Perspektivierung sexualpädagogischer Konzeptionen, als Korrektur von kulturalisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Schließlich formuliere ich einige Impulse für empowerment-orientierte sexualpädagogische Adressierungs- und Repräsentationspolitiken. Ich verstehe das als einen Versuch rassistisch marginalisierte (BIPoC) individuell und kollektiv als Akteur*innen ihrer selbstbestimmten sexuellen Bildung zu rezentrieren. Diese Empowerment-Perspektive steht im Gegensatz zu dem normalisierten dominanzgesellschaftlichen Bild von BIPoC als passive Empfänger*innen sexualpädagogischer Angebote.

1. Die Institutionalisierung von Differenz und Dominanz in an BIPoC adressierten sexualpädagogischen Angeboten

Institutionelle Angebote die spezifisch an rassistisch marginalisierte Personen gerichtet sind, wirken in vielen Fällen kulturalisierend (vgl. Kalpaka 2005: 387). Das bedeutet mit Blick auf meinen Gegenstand, dass Angebote, die eigentlich eine verstärkte Beteiligung an sexueller Selbstbildung anregen sollen, das Spektrum der sexuellen Lern-, Erlebnis- und Handlungsfähigkeit rassistischer Menschen nicht als ein Handeln im Bewusstsein rassistischer Diskriminierungsrealitäten wahrnehmen. Diese identitätsstiftende Marginalisierungsrealität kann infolgedessen kaum ernst genommen und konzeptuell eingebettet werden. Die Lernhandlungen rassistischer Menschen werden in der Regel vor dem Hintergrund, einer weißzentrischen Kultur betrachtet, gedeutet und erneut marginalisiert (vgl. Bakshi/Jivrag u.a. 2016: 1).

In dem älteren Artikel „Nur ein Geschlecht im Nationalen Integrationsplan“ habe ich im November 2007 die kulturalisierende

Differenzkonstruktionen des Nationalen Integrationsplans (NIP) vom 12. Juli 2007 kritisch kommentiert (vgl. Eggers 2007). Die sexualpädagogischen Adressierungen von Migrantiserten des NIP 2007 wurden eingebettet in den Themenkomplex *Gesundheit, Sexualaufklärung und Altenhilfe*. Dieser spezifische Abschnitt folgte dem programmatischen Ziel einer Stärkung der Migrantinnen in Familie und sozialem Umfeld, Sexualaufklärung, Gesundheit und Altenhilfe. Hier wurden sämtliche Themen, die unter dem Komplex der *Betreuungs-, Familiengesundheits- und Reproduktionsarbeit* eingereiht werden können, ganz selbstverständlich zu ‚Frauthemen‘ deklariert. Die dringend notwendige Analyseperspektive von *Masculinities* (kritische Männlichkeitsforschung) fand leider keine Anwendung. Stattdessen wurden kulturrassistische Differenzbilder mehr oder weniger ungebrochen zementiert. Es wurde bspw. davon ausgegangen, dass Frauen mit Migrationshintergrund sich der weißen, deutschen Gesellschaft (kodiert als *Kulturnation*) anschließen wollen. Sie würden aber von ihren Familien und Communities, vor allem von dem männlichen Teil ihrer Zugehörigen (Väter, Brüder, Partner), effektiv daran gehindert. BIPOC Männer wurden hier als gewaltbereiter konstruiert als weiße, majorisierte deutsche Männer (vgl. Sanyal 2016). Männliches Gewalthandeln wurde dadurch in dieser Engführung faktisch kulturalisiert, d.h. es wurde in erster Linie als ein kulturelles Problem einer spezifischen, problematischen Gruppe festgelegt. Männliches Gewalthandeln wurde nicht als ein gesamtgesellschaftliches Problem thematisiert – als eine ‚gelernte falsche Strategie‘, ein Komplex am Kreuzungspunkt männlicher Dominanzsozialisation, Überforderungserfahrungen, fehlenden Krisenkompetenzen etc. Insgesamt wurde durch diesen frühen Entwurf einer Sexualpädagogik für plurale Gesellschaften eine recht problematische Lesart der Lebenswelten von BIPOC normalisiert. Diese basierte in beträchtlichem Maße auf polarisierenden und dramatisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Auf der einen Seite wurde das dominanzkulturelle Bild einer partizipativ-offenen Aufnahmegesellschaft zementiert, auf der anderen Seite wurde ein kulturalisierendes Differenzbild einer als partizipationsresistent gezeichneten ‚Migrationsgesellschaft‘ aufgerufen. Dabei wurde von gegensätzlichen Erwartungen ausgegangen. Rassistisch marginalisierte Menschen wurden vorwiegend als passiv konstruiert, in erster Linie als Opfer der Zustände (Frauen), wahlweise ihrer ‚Kultur‘ (Männer). Der angestrebte Lösungsansatz bestand vor allem darin ‚kultursensible‘ Maßnahmen zu installieren. Diese Forderung mündet in einem Ruf nach kultursensiblen Aufklärungsmaterialien und migrantensensiblen Arbeitsweisen. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags knüpfe ich an diesen Rückblick an, um die Reichweite dieser hartnäckigen konzeptionellen Engführung zu konkretisieren.

Problematierung von ‚kultursensiblen‘ Aufklärungsmaterialien und ‚migrantensensiblen‘ Arbeitsansätzen

Es fällt öffentlichen Institutionen offensichtlich leichter von Kulturdifferenz zu sprechen als den systematischen Rassismus, die rassistische Verfasstheit der Dominanzgesellschaft und die Normalität von Diskriminierungsstrukturen und Marginalisierungsrealitäten zu benennen (vgl. Kalpaka 2005: 396). Das Konzept der Kultursensibilität ist insofern sehr begrenzend, da es auf einem Dominanzbild basiert. Hier werden weiße, sich aktiv als westlich positionierende Gesellschaften als aufgeklärt, tolerant und geschlechterdemokratisch konstruiert und als Norm zentriert. Die Gesellschaften rassistisch markierter Anderer werden hingegen als archaische, statische, in Religion verhafteten Gesellschaftsformen konstruiert. Damit fordert Kultursensibilität als Konzept nicht eine zunehmende Gleichstellungsorientierung, sondern eher eine Hierarchisierung sozialer Gruppen und ihrer Lebensformen. Es macht daher mehr Sinn, diskriminierungskritische anstatt kultursensible Arbeitsweisen zu initiieren und zu institutionalisieren.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)² scheint hier als entscheidende institutionelle Akteurin im Feld der sexuellen Bildung mit ihrer Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung“ (2011) leider wieder eher am Pol der Kulturdifferenz anzusetzen. Dass dieser Zugang nicht wirklich als rassistuskritische (diskriminierungskritische) Lösung funktioniert, wird in der erneuten Produktion von Differenzbildern dieser Broschüre deutlich. Die Polarisierung besteht hier aus einer Gegenüberstellung von ‚kulturellen Aspekten des Herkunftslandes‘ vis-à-vis von ‚gesundheitsrelevanten Aspekten des Ziellandes‘. Mit Blick auf Frauen mit Migrationserfahrung wird von einer ‚doppelten Benachteiligung‘ ausgegangen, eine eher passive Konstruktion der Lebens- und Erfahrungsräume von BIPOC Frauen. Die Bilder von Männern mit Migrationserfahrung folgen den Mustern des NIP. BIPOC Männer werden als in vielen Hinsichten problematisch konstruiert (gewaltbereiter, sexuell übergriffiger, in ‚ihren‘ Traditionen verhafteter). Ihre konkreten gesellschaftlich verursachten Notlagen als maskulinisierte Personen (vgl. BZgA Broschüre 2011: 11, 18, 19ff, 29), die mit der männlichen Dominanzsozialisation, mit den Zwängen von gewaltbelasteten männlichen Erfahrungsräumen, zu ringen haben, werden nicht ernst genommen, thematisiert und konzeptuell eingebettet (vgl. Shoneye 2016; Collins 2005). Die Forderungen nach migrationssensibler Sexualaufk-

lärung und Familienplanung wirken sehr programmatisch. Schwarze Menschen und Menschen of Color werden darin als gesellschaftlich Handelnde kaum sichtbar. In einer langen Auflistung von Ressourcen werden zwar MSO (Migrant*innen Selbstorganisationen) aufgezählt, es ist aber nirgends eingebunden, wie sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebensführung Gesellschaft aktiv mitgestalten – einschließlich zu Themen, mit denen sie sich erst einmal vertraut machen müssen. Ihre Wissensstrukturen, Netzwerke, Aktionsformen, ihre gesellschaftlichen Beiträge werden infolgedessen unsichtbar gehalten. Die Potentiale von BIPOC (aktualisierte und noch nicht umgesetzte), als einen bedeutenden Teil von Zivilgesellschaft in pluralen Demokratien der Gegenwart, werden nicht angesprochen und damit auch nicht konzeptuell eingebunden (vgl. Shoneye 2016: o.S.).

Einige Einblicke in die Adressierung von BIPOC Jugendlichen in gegenwärtigen sexualpädagogischen Materialien der BZgA

Eine Suche nach dem Begriff *Rassismus* auf der Materialseite der BZgA-Website erzeugt null Treffer. Eine Suche mit dem Begriff *Migration* erzeugt 59 Treffer. Eine Suche nach *Migrantin* erzeugt null Treffer. Eine Suche nach *Migrant* erzeugt 31 Treffer. Eine Suche mit *Migrationshintergrund* erzeugt 39 Treffer. Daraus lässt sich zumindest auf den ersten Blick schließen, dass die BZgA auch in ihrer Materialproduktion postmigrantische Verhältnisse unter Ausklammerung der Thematisierung von Rassismus anzusprechen versucht. In erster Linie werden rassistisch marginalisierte Menschen als *Menschen mit Migrationshintergrund* adressiert (39) und das offenbar vorwiegend in der maskulinisierten Form der Ansprache: als *Migrant* (31). Die geschlechtergerechte, inklusive Schreibweise gehört nicht zu der Normalität der BZgA-Adressierung von BIPOC. Sie wird faktisch nicht sichtbar gemacht (null Treffer). Die politische Marginalisierung von weiblicher Sexualität (vgl. Grubner/Ott 2014: 8) führt hier, an der Intersektion zu rassistischer Markierung, zur Verstärkung einer Nicht-Adressierung von Mädchen-of-Color als sexuelle Subjekte.

Für eine exemplarische empirische Untersuchung habe ich das Materialpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ ausgewählt. Zur Analyse der sprachlichen Phänomene orientiere ich mich methodisch am Vorgehen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (1999). Zur Analyse der visuellen Phänomene wende ich die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2009) an. Meine Untersuchung betraf den Diskursstrang „Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in sexualpädagogischen Medien der BZgA“. Für die exemplarische Feinanalyse habe ich zwei Doppelseiten aus dem Arbeitsmanual ausgewählt (Seiten 5/6 und 14/15). Das beträgt ein Achtel der Gesamtbroschüre. Die Seiten 5/6 wurden diskursanalytisch, hinsichtlich der in den sprachlichen Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht. Die Seiten 14/15 habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Botschaften/Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht.

Das Arbeitsmanual besteht aus fünf kurzen Kapiteln/Rubriken (Einführung, Hintergrundinformationen, Sexualpädagogische Arbeit mit Gruppen, Methoden-Bausteine und Service).

Zwei Ausschnitte sind besonders ergiebig für den von mir untersuchten Diskursgegenstand „Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Zinser 2015: 5).

Gleich zu Beginn der Rubrik, liest sich der erste Punkt wie folgt:

„Erste Kontakte zum anderen Geschlecht zwischen 14 und 17 Jahren Die Altersspanne von 14 bis 17 Jahren ist die Zeit, in der sich die sexuellen Kontakte zum anderen Geschlecht entwickeln. Mit 17 Jahren haben über 90 Prozent Kuss- und/oder Petting-Erfahrungen – lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung.“ (ebd.)

Sowie der sechste Punkt auf der ersten Seite der „Hintergrundinformationen“:

„Die Mehrheit verhütet beim ersten Mal Überwiegend sehen 14 bis 17-jährige Jugendliche Verhütung als partnerschaftliche Aufgabe und verhüten beim ersten Mal. Und auch Jungen verhüten beim ersten Mal mittlerweile ebenso gut wie Mädchen.“

Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener. So geben 12 Prozent der Mädchen und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund an, beim ersten Geschlechtsverkehr keine Verhütungsmittel benutzt zu haben.“ (Zinser 2015: 5).

In der ersten ‚Grundinformation‘ wird hervorgehoben, dass Mädchen mit Migrationshintergrund weniger aktiv beteiligt sind an sexualitätsbezogenen Interaktionen. Sprachlich kodiert wird das als eine „größere Zurückhaltung“. Obwohl *Mädchen mit Migrationshintergrund* eine sehr große und unscharfe Gruppierung ist, die zum Beispiel weiße Migrantinnen umfasst, wird hier implizit, wie Höhne auch für die Darstellung von Migrantiserten in Schulbüchern feststellt (vgl. 1999: 31 und 52), ein prototypischer Repräsentationsbereich reproduziert. Worauf lässt sich diese aufgerufene, polarisierte Figur der *Zurückhaltung* zurückführen? Vermutlich auf religiöse oder als kulturell verstandene Praxisformen. Damit wird das Bild von Mädchen mit Migrationshintergrund hier auf eine spezifische Figur enggeführt und reduziert.

Bezüglich der zweiten Aussage fallen zwei Momente auf: Erstens ruft die Zwischenüberschrift *„Die Mehrheit [...]“* (Zinser 2015: 5) ein Bild von Norm/Abweichung oder Wir/Randbereiche auf. Und zweitens wirkt das Setzen eines Absatzes innerhalb dieser Basisinformation als Trennung/Hervorhebung von dem allgemeinen Bereich der Grundaussage. Der Satzbeginn *„Auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (...)“* (ebd.) verstärkt den Eindruck einer Besonderung. Danach folgt eine versteckte Negativsetzung: Ihr Verhütungsverhalten habe sich verbessert, impliziert, dass es zuvor schlecht war. Es wird anschließend festgestellt, dass es im Vergleich immer noch schlecht sei. Angesichts der genannten Prozentsätze (12 Prozent der Mädchen mit Migrationshintergrund und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund geben an nicht verhütet zu haben) ist es fraglich, ob diese dramatisierende Technik sinnvoll ist, wenn es gerade darum geht, die Teilhabe marginalisierter Gruppen anzuregen.

Ideologische Aussagen: Dort wo Jungen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit negativ konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

„Jungen aus Migrantenfamilien sind früher und damit insgesamt häufiger sexuell aktiv als deutsche Jugendliche.[...] Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener.“ (Zinser 2015: 5)

Dort wo Mädchen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit Abwesenheit-konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

„(...) lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung. [...] Mädchen mit Migrationshintergrund begründen ihre Zurückhaltung häufig damit, zu jung dafür zu sein und einen engen Kontakt zum anderen Geschlecht vor der Ehe nicht richtig zu finden. Eine Einstellung, die deutsche Mädchen kaum teilen.“ (Zinser 2015: 5)

Der entsprechende Effekt ist eine Demarkierung von zwei Rändern des sexualitätsbezogenen Handlungsspektrums jugendlicher Subjekte: Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund werden effektiv als die zwei Ränder des sexualpädagogischen Feldes dargestellt und adressiert (marginalisierende Adressierung). Das zentriert weiße sexuelle Subjekte und ihre Adressierung als Norm. Denise Bergold Caldwell spricht im Zusammenhang normierender Sexualitätszuschreibungen von einer rassifizierten Positionierungspraxis (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 74). Rassistisch Marginalisierte werden, so Bergold-Caldwell, zum ‚Gegenüber‘ der *weißen* Sexualität gemacht. Sie werden als „Kontrapart zur bürgerlich-weißen Sexualität“ (ebd.: 71) mittels Sprachbildern und visuellen Darstellungen inszeniert.

Visuelle Botschaften: Die Seiten 14/15 des Arbeitsmanuals habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Phänomenen enthaltenen Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, untersucht. Alle im Arbeitsmanual verwendeten Fotos sind einer zum Arbeitsmanual gehörenden Poster-Serie entnommen (Set von neun Motiv-Plakaten). Die neun Poster zeigen je eine Schüler*in in Großaufnahme. Im Begleitschreiben zum Arbeitsmanual wird betont, dass es sich bei den Botschaften um die Botschaften „authentischer Jugendlichen“ handle. Alle neun dargestellten Personen tragen Jeans. Alle sind vor einem grob verputzten Beton-Hintergrund fotografiert, mit einer ‚affirmativen Artikulation‘ zu sexualitätsbezogenen Wissensinhalten, bspw. „Ich weiß jetzt was Gummi auf Spanisch heißt“. Von den dargestellten Schüler*innen sind vier als männlich und vier als weiblich lesbar. Eine Schüler*in ist als ‚mehrdeutig-ehrer-männlich‘ (und weiß) lesbar. Von den dargestellten Schüler*in-

nen sind einer*r als Schwarz (und männlich) und einer*r als Person-of-Color (und männlich), sowie sechs Personen als weiß lesbar. Eine Person ist als ‚mehrdeutig-eher-weiß‘ (und weiblich) lesbar (vgl. Zinser 2015: Posterset). Die ‚affirmativen Artikulationen‘ auf den Postern bilden zudem den Hauptteil der Inhalte der Methoden-Bausteine im Arbeitsmanual (Seiten 8 bis 27).

Die untersuchte Einheit: Das vierte Kapitel des Arbeitsmanuals umfasst 19 Seiten. Es ist in vier thematische Schwerpunkte unterteilt: *Liebe, Sexualität und Internet, Körperveränderungen in der Pubertät, Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* sowie *Selbstbestimmte Sexualität und Partnerschaft*. Der Schwerpunkt *Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* bildet mit acht Seiten (vier Doppelseiten) die größte Rubrik. Gleich zu Beginn dieser Rubrik befinden sich die Seiten 14/15. Jede Doppelseite in dieser Rubrik ist ähnlich aufgebaut. Die erste Seite beginnt rechts oben mit einem der Motiv-Plakate aus der Poster-Serie. Links neben dem Foto ist jeweils ein Slogan als Überschrift der Doppelseite fettgedruckt. Vor dem Slogan ist eine Sprechblase platziert, sodass eine direkte Rede nahegelegt wird. Inklusiv Bildunterschrift, der Entschlüsselung des Plakat-Slogans, nimmt dieses graphische Element ca. die Hälfte der Seite ein. Zwei weitere graphische Elemente werden auf der Doppelseite verwendet, beide auf der Seite 15. Sieben runde, in der Mitte geteilte, Elemente sollen die Pille zur Schwangerschaftsverhütung symbolisieren. Die Kreise sind türkis, grau und schwarz mit je einer weißen Unterteilung. Das letzte graphische Element ist ein Klemmbrett in den gleichen Farben. Für die Bildanalyse unterteile ich die Doppelseite in drei Bereiche; die obere Hälfte der Seite 14, die untere Hälfte der Seite 14 und die Seite 15 als Ganze. Den Fokus lege ich auf die obere Hälfte der Seite 14.

Mithilfe der dokumentarischen Methode der Bildanalyse werden Bildprodukte als Dokumente der Perspektiven derjenigen Gruppen verstanden, die diese Bilder hergestellt und herausgegeben haben (vgl. Bohnsack 1999; Kanter, i.E.). In den jeweiligen Bildprodukten drückt sich die soziale Standortgebundenheit, die Erfahrungsgebundenheit sowie das auf Alltagsroutinen basierende handlungspraktische (habitualisierte) Wissen der Bilderproduzent*innen aus (vgl. Kanter, i.E.). Ich folge Kanters Fokussierung, gerade die Darstellung von Migrantisierungen in didaktischen Materialien als Ausdruck der Normalisierung einer spezifischen Weltauslegung³, einer spezifischen Sicht und einer spezifischen Vorstellungsweise aufzufassen (ebd.). In didaktischen Bildern von Migrantisierungen verschränken sich spezifische weltanschauliche Aspekte, die bestimmen ‚was‘ zu sehen gegeben wird und ‚wie‘ dieses ‚was‘ ingerahmt wird (ebd.).

Die dargestellte Person steht leicht schräg zur Kamera. Dies hat den Effekt, dass die Person nicht direkt agierend, sondern dem Blick dargeboten erscheint. Der Spruch wirkt noch dominanter als die dargestellte Person. Das Wort Pille ist deutlich größer als der Kopf der dargestellten Person. Die sprachliche Botschaft scheint also die eigentliche Botschaft zu sein. Die dargestellte Person erscheint dadurch im Dienste der Botschaft und nicht andersherum. Die sachliche Botschaft steht über dem Subjekt in dieser Bildkomposition. Die Sache (die Pille) ist größer als das Subjekt (der Kopf der abgebildeten Person). Keine der neun auf den Motiv-Plakaten dargestellten Personen, war leicht als BIPOC/Mädchen mit Migrationshintergrund zu erkennen. Alle vier Figuren, die als weibliche kodiert sind, haben lange Haare und einen hellen Hautton. Keine der Figuren hat lockige oder krause Haare. Für die Bildanalyse wählte ich das Bild, welches am ehesten ein BIPOC/Mädchen mit Migrationshintergrund darstellen könnte. Meine Auswahl erfolgte aufgrund des leicht olivfarbenen Hauttons der dargestellten Jugendlichen. Das analysierte Foto korrespondiert mit einer zentralen Grundinformation, die Mädchen-of-Color im Arbeitsmanual explizit adressiert: *Zurückhaltung plus auf den richtigen Partner warten*. Die Einbettung des Fotos in der Doppelseite verknüpft implizit diese Deutungsweise/Weltauslegung mit der sexuellen Subjektivität von Mädchen mit Migrationshintergrund. Verhütung wird zudem gleichgesetzt mit der ‚Pille‘, Verhütung ist gleichbedeutend mit ‚Pille‘. Auf der unteren Hälfte von Seite 14 wird ein kompetenter Umgang mit Verhütung/Pille vermittelt. Andere Formen der Verhütung finden keine Erwähnung/Darstellung. LSBTQI* Perspektiven auf Partnerschaft oder Verhütung finden keine Erwähnung. Auf Seite 15 ist das Hauptthema weiterhin Verhütung. Auch hier dominiert die Pille. Die Pille wird insgesamt 13 Mal erwähnt, die Pille danach einmal und das Kondom ebenfalls einmal. Es wird gefragt, ob das Mädchen, der Junge oder beide für die Verhütung zuständig seien. Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass diese Rubrik sowohl Verhütungsverantwortlichkeit als auch Partnerschaft zum Schwerpunkt hat. Die heteronormative Strukturierung des sexualpädagogischen Diskurses der BZgA ist hier besonders auffällig. Die Arbeitsaufgabe der Doppelseite endet damit, die Top-5–besten Erinnerungshilfen zur Pilleneinnahme zu erarbeiten. Verhütung wird hier implizit einseitig als ‚natürliche‘ Verantwortung von Mädchen* normalisiert.

Ergebnis der Gesamtanalyse

Es besteht eine Diskrepanz zwischen der expliziten Adressierung von Mädchen-of-Color und ihrer fehlenden visuellen Repräsentation im Posterset. Keine der neun dargestellten Schüler*innen ist eindeutig als rassistisch marginalisierte Jugendliche (Schwarz, Indigen oder Mädchen-of-Color) zu lesen. Schwarze Jungen und Jungen-of-Color werden genauso häufig genannt wie (weiße) deutsche Jungen. In der bildlichen Repräsentation sind sie dennoch leicht unterrepräsentiert. Insgesamt reflektieren die untersuchten BZgA-Medien sehr stark eine liberal-vermittelnde sexualpädagogische Position und mit ihren als wertneutral verstandenen Diskursen. Diese erweisen sich oftmals als wenig machtkritisch. Ich folge hier Sielerts Lesart, diese Position als eine ‚scheinaffirmative‘ zu charakterisieren (vgl. Sielert 2018: o.S.). Gesellschaftliche Barrieren und Hierarchien (ungleicher Zugang zu Ressourcen) werden im untersuchten Material als Sprachbarrieren diskursiv verhandelt (vgl. BZgA 2010: 45f) oder als Problem bildungsferner Milieus eingeraht (vgl. ebd.: 47f).

Gesellschaftliche Exklusionen werden ethnisiert und mit Sozialisation als different konstruierten religiösen Kontexten in Verbindung gebracht (vgl. ebd. 2010: 12). Rassismus wird in den Diskursen komplett ausgeblendet und folglich auf das ‚Außen‘ des Diskurses verwiesen. Somit wird Rassismus zum nicht-artikulierbaren Bestand. Jugendliche-of-Color sind aber mit starken sexualitätsbezogenen rassistischen Marginalisierungszuschreibungen konfrontiert (vgl. Mecheril 2016: o.S.). Spuren von grenzziehenden „Risiko-, Gefährdungs- und Bedrohungsdiskursen“ (Castro Varela/Mecheril 2016: 9) finden sich vor allem in dem Sprechen über Jungen-of-Color. Sielert stellt fest, dass die Sexualpädagogik nach den Hysterisierungsdebatten zur Silvesternacht 2015 in Köln vor massiven Herausforderungen steht (vgl. Sielert 2018: 14). In einer machtkritischen, geschlechtertheoretischen Analyse der diskursiven Verhandlungen nach ‚Köln 2015/16‘ kritisieren Sabine Hark und Paula Irene Villa die Indienstnahme feministischer Gleichstellungsziele für die Disziplinierung migrantisierter Jugendlicher (vgl. Hark/Villa 2017: 20f). Sie betonen die Notwendigkeit einer dominanzkritischen Perspektive (vgl. ebd.: 13, 29f). Sie greifen die herrschaftliche Logik der (De-)Humanisierung an, die den sexualitätsbezogenen Marginalisierungsdiskursen unterliegt (vgl. ebd.: 29). Solche gewaltvollen Abgrenzungsdiskurse erfüllen nach Castro Varela und Mecheril die Funktion einer Dämonisierung und Barbarisierung des rassistisch markierten Anderen. Er wird als ungezügelt, unberechenbar und gefährdend repräsentiert (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016: 10). Männliche Jugendliche-of-Color werden in dieser Tendenz in den untersuchten BZgA-Materialien problematisiert, ohne dass positiv konnotierte Aspekte ihrer Lebens-, Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge (als Normalität) repräsentiert werden. Mädchen-of-Color werden diskursiv in einem negativ konnotierten Viktimisierungsmodus hervorgehoben. Ihre eigensinnigen Sichten auf die soziale Wirklichkeit werden dadurch auf das ‚Außen‘ des diskursiven Feldes verwiesen, indem sie auf der Bildebene nicht präsent sind. Dieses Repräsentationsmuster wiederholt die von Gayatri Spivak kritisierte Figuration der liberalen weißen hegemonialen Position, die obsessiv damit beschäftigt ist „braune Frauen vor braunen Männern zu retten“ (Spivak zit. n. Purtschert 2017: o.S.). Die begrenzende Perspektive ignoriert und vernachlässigt, dass gerade diejenigen Jugendlichen-of-Color, die gleichstellungsorientiert sind, es ganz dezidiert einfordern, Diversitätsansprüche abgebildeter Personen und Gruppen in den sexualpädagogischen Materialien der BZgA zu realisieren (vgl. BZgA 2010: 47).

2. Eine intersektional-rassismuskritische Perspektivierung von Darstellungs- und Adressierungsformen

In den von mir untersuchten sexualpädagogischen Medien der BZgA werden rassistisch markierte Subjekte ungebrochen unter dem Sammelbegriff *Migrant*innen* adressiert. Diese Form der Adressierung basiert auf einen spezifischen Umgang mit *Migration* und *Rassismus* im deutschsprachigen Raum (vgl. El-Tayeb 2016). Beide Phänomene werden sprachlich als nicht miteinander verzahnte verhandelt. Migration wird hervorgehoben, während Rassismus sprachlich zum Verschwinden gebracht wird. Postmigrantische Gesellschaftsrealitäten und Alltagsrassismus schließen sich aber nicht gegenseitig aus, wie El-Tayeb betont (vgl. ebd.: 12ff). Das Bemühen, postmigrantische, hyper-diverse Gesellschaftsverhältnisse ohne Thematisierung von Rassismus anzuspitzen, führt El-Tayeb auf diskursive Strategien zurück, deren Funktion es ist, rassistisch markierte Subjekte außerhalb der deutschen Gemeinschaft zu platzieren und dadurch als ‚undeutsch‘ erscheinen zu lassen (vgl. ebd.: 14ff). Rassistische Gewalt werde damit nicht als „strukturelles deutsches oder europäisches Problem“ (ebd.: 10) benannt und ernst genommen. Auch Anne Broden und Paul Mecheril problematisieren die folgenreiche Tabuisierung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum

(vgl. Broden/Mecheril 2010: 11). Der Begriff werde nicht nur in gesellschaftlichen, sondern auch in sozialwissenschaftlichen Studien vermieden. Die eingeschliffene Abwehr gegen eine Verwendung des Rassismusbegriffs müsse, so die Autor*innen, in engem Zusammenhang mit dem Ringen Nachkriegsdeutschlands mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit gelesen werden. Der Distanzierungsversuch gründe auf einer diskursiven Strategie, die Praxen der NS-Diktatur nicht mehr in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.: 12).

Die losgelöste Verwendung von *Migration* als Analyseperspektive, naturalisiert die damit zusammenhängenden Marginalisierungserfahrungen. Diese werden diskursiv in Verbindung mit religiöser Praxis gebracht, wahlweise mit als different gesetzten ‚Kulturen‘. Rassismuskritische Analysen rücken rassistische Diskurse und kolonialgeprägte Systeme der Ausbeutung als Bestandteil der postkolonialen Kondition in den Fokus (vgl. Purtschert 2017). Demnach ist die rassistische Verfasstheit der Gesellschaft, die Normalität von Rassismus, nicht darauf zurückzuführen, dass Menschen migrieren, sondern auf die Durchsetzung von Machtinteressen, den Schutz eines ungerechten Ressourcenzugangs und die Institutionalisierung der eigenen Vormachtstellung (vgl. Broden/Mecheril 2010: 11f; Auma 2017; Purtschert 2017). Das europäische Selbstverständnis sei weit „[...] davon entfernt, ‚Rasse‘ keine Bedeutung beizumessen [...]“ (El-Tayeb 2016: 8), diese Distanzierungstechnik mache es, so El-Tayeb, „lediglich unmöglich, Rassismus als solchen zu benennen“ (ebd.). Rassistische Ordnungen erfüllen eine wesentliche Funktion, indem sie positive Selbstbilder der majorisierten Gruppe schützen (vgl. Auma 2017; Purtschert 2017). Weißsein zentrierte sich, so Yasemin Yildiz, indem „Afro-Deutsche, Roma und Sinti, Migrantinnen und Migranten, Jüdinnen und Juden jeweils als Andere der Mehrheitsgesellschaft“ (Yildiz 1999: 232) konstruiert und platziert werden. Es handelt sich nicht um den gleichen ‚Platz am Rand‘ im Verhältnis zum Weißsein. Vielmehr bringe das Zusammenspiel der an den Rand platzierten Positionen das, was „als Majorität (und Norm) und in diesem Fall als ‚deutsch‘ gilt“ (Yildiz 1999: 232) hervor. Das positiv konnotierte Selbst der majorisierten Gesellschaft wird durch sein Verhältnis zu dem Geflecht seiner Ränder (Grenzziehungen) definiert und zentriert. Es handle sich dabei keinesfalls um eine stabile Einheit betont Yildiz, sondern um ein Gefüge, welches auf gezielte Reproduktionen und Wiederholungen angewiesen ist (vgl. Yildiz 1999: 232).

Bezogen auf sexualpädagogische Medien, kann mit Bergold-Caldwell resümiert werden, dass die Funktion des in den Medien eingeschriebenen ‚weißen Blickens‘ (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 69), ebenfalls die Herstellung eines Randes und korrespondierenden Zentrums ist. Hier kreuzen sich weißzentrische, bürgerlichkeitszentrische Imaginationen von ‚richtiger Sexualität‘ mit institutionalisierten Vorstellungen von den Körpern und Praktiken rassistisch markierter Jugendlichen in der Bildproduktion der BZgA (vgl. ebd.; Oliver 2015; o.S.; Lopez 2015: o.S.). Die beständige Produktion von stereotypisierenden Bildern, die rassistisch dehumanisierend wirken, bilden die Grundlage für die Normalisierung des Rand/Zentrum-Verhältnisses. Rassistisch marginalisierte und ihre Kollektive wirken als „Kontrapart zu einer als Norm erwartete[n] Sexualität“ (Bergold-Caldwell 2014: 77). Die entsprechende Festlegung auf eine abweichende Sexualität wirkt als Ausschluss und erfüllt zudem eine dominanzstabilisierende Funktion. Sie ermöglicht es, weiße Subjekte/Kollektive „sich selbst als zu erreichendes Ideal“ (vgl. ebd.: 76f) zu konstruieren und zu institutionalisieren.

3. Ausblick: Empowerte Sexualpädagogik von, mit und für BIPOC

Die Akteur*innenschaft und Handlungsmacht von BIPOC als sexualpädagogisch Interessierte, Tätige und Engagierte zu stärken, bedeutet auf Grundlage der in diesem Beitrag entfaltenen Perspektive, ihre Netzwerke, Aktions- und Wissensformen sichtbar zu machen und soweit es möglich ist, im Sinne des Mainstreamingprinzips, zu institutionalisieren. Sexualpädagogische Blogs wie *Adventures from the Bedrooms of African Women*⁵ und *HOLAAfrica!A PanAfricanist Queer Womanist Collective* sind Formate die das Sexualitätswissen und die (ästhetische) Weltauslegungen von BIPOC sichtbar und zugänglich machen.⁶ Ihnen gemeinsam ist eine empowerte, selbstbestimmte, rassismuskritische, Informations-, Wissens- und Gemeinschaftsgenerierung von/mit/für BIPOC. Die Adressierung von Frauen* afrikanischer Herkunft als *Dear Adventurers* in Nana Darkoa Sekyiamahs Blog *Adventures from the Bedrooms of African Women*, rückt ein Bild von Aktivität und Selbstbestimmung von frauisierten BIPOC in den Fokus (vgl. Sekyiamah 2012: 142; Feminist Africa 2006: o.S.). Hier werden BIPOC nicht als ‚unfertige‘ und defizitäre Handlungssubjekte an einem weißen, als westzentrisch verstandenen Standard gemessen und angepasst, sondern als eigenständige, komplexe und auch als verstrickte Subjekte sichtbar gemacht.⁷ Von BIPOC kollektiv initiierte Formate greifen gleichzeitig sowohl gegenwärtige gesellschaftliche Barrieren, die mit Ungleichheitsrelationen zusammenhängen, als auch kolonial- und rassistisch ver-

fassten Realitäten in ihren Adressierungen und Repräsentationen auf. In der Netzwerkkarte⁸ des Projekts *Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland*⁹ wird der Entwurf einer selbstbestimmten sexuellen Bildung wie folgt zusammengefasst:

„Wie sieht eine empowernde Sexualpädagogik für Euch aus? Eine radikal interdisziplinäre Gruppe von QTIBPoC* ist zusammengekommen, um genau diese Frage intersektional zu durchdringen. Wir visionieren sexualpädagogische Ansätze und Materialien, die trauma-informiert sind, die Beziehungsebenen wertschätzen, unsere Lust und unser Begehren adressieren und all unsere diversen Körperrealitäten einschließen.“¹⁰

Kollektive sexualpädagogische Auseinandersetzungen und daraus generierte Selbstbildungsprozesse von BIPoC können als kontrapunktische Interventionen zur Destigmatisierung (Empowerment), Denaturalisierung (Dekonstruktion) und Demarginalisierung (Inklusion/Normalisierung) kulturalisierender Ansprachen und Darstellungen angesetzt werden. Ich schließe hier an inklusionstheoretische, machtkritische Konzeptualisierungen der Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsräume marginalisierter Subjekte und Kollektive an. Mithilfe des Theoriemodells des Trilemmas der Inklusionspädagogin/Inklusionsforscherin Mai-Anh Boger, fasse ich hier empowernde sexualpädagogische Selbstbildungsprozesse von BIPoC als trilemmatische Aushandlungen (vgl. Boger 2017). Mit Boger argumentiert, müssen Personen/Kollektive, die Empowerment erwirken wollen, komplex denken und handeln und immer zugleich Dekonstruktion und Normalisierung anzielen. Es stellt aber ein Handeln in Widersprüchen dar, weil sich die Umsetzungswege der drei Paradigmen in einem konstanten Spannungsverhältnis befinden. Die Mittel, mit denen sich Empowerment erwirken lässt, durchkreuzen wesentliche Ziele der Dekonstruktion. Die Ziele der Normalisierung von Teilhabe werden indes von Dekonstruktionsstrategien durchkreuzt, weil sie die Normalität, an der Marginalisierte teilhaben wollen, aufzulösen oder zu verflüssigen suchen usw. (vgl. ebd.). Dennoch sind alle drei Gerechtigkeitsstrategien unerlässlich, um Destigmatisierung/Depathologisierung, Denaturalisierung und Demarginalisierung zu realisieren. Destigmatisierung/Depathologisierung (*Empowerment*) bedeutet in der Perspektive dieses Beitrags, dass die sexuelle Lern- und Erlebnisfähigkeit von BIPoC konzeptualisiert werden als Handlungen, die durch mehrfachverletzbar Subjekte und Kollektive ausgehandelt werden, die eines erhöhten Schutzes als vulnerable, soziale Gruppe bedürfen und deren kolonialgeprägte Wunden auch institutionell anerkannt werden müssen. Denaturalisierung (*Dekonstruktion*) bedeutet, dass BIPoC als sexuelle Subjekte ernstgenommen werden die hyperdivers sind, deren identitätsstiftende Anteile teilweise innerhalb derselben Person im Konflikt stehen und deren sexualitätsbezogene Entscheidungen und Handlungsspielräume durch vielfältige Einflüsse gestärkt oder herausgefordert werden. Das steht im krassen Gegensatz zu einer schematischen, holzschnittartigen, kulturalisierenden Diagnose, welche Rolle die vermutete religiöse Sozialisation oder ‚Kultur‘ für die Sexualisation von BIPoC spielen soll. Und schließlich bedeutet in meiner Perspektive Demarginalisierung (*Normalisierung*) einen konsequenten Einbezug von BIPoC auf allen Ebenen der Sexualpädagogik, insbesondere in Steuerungs- und Entscheidungspositionen. Das gründet auf einem Ernstnehmen und auf einer Anerkennung der sexualitätsbezogenen Kompetenzen rassistisch marginalisierter Personen/Kollektive. Bogers drei trilemmatische Linien der Inklusion übersetze ich bezogen auf meinen Gegenstand wie folgt: ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Empowermentbewegung‘, ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Normalisierungsbewegung‘ und ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Dekonstruktionsbewegung‘. Zusammengenommen bilden diese drei Bewegungsmodi den Rahmen meiner Auseinandersetzung mit empowernden Potentialen von sexualitätsbezogenen Adressierungen und Darstellungen von BIPoC im deutschsprachigen Raum.

Anmerkungen

[1] B = Schwarze (Black), I = Indigene (Indigenous) und People-of-Color (PoC), rassistisch markierte, rassistisch marginalisierte, rassistisch dehumanisierte, rassismuserfahrene Menschen.

[2] Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) ist eine deutsche Fachbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit. Hauptaufgabe der BZgA ist es das Gesundheitswissen aller Bürger*innen zu stärken und durch ihre Informationen und Aufklärungskampagnen die Gesamtgesellschaft zu befähigen sich verantwortungsvoll an der Prävention an-

steckender (auch sexuell übertragbaren) Krankheiten mitwirken.

[3] Kanter versteht hier Weltauslegung mit Karl Mannheim (1929, 1964) in einer wissenssoziologischen Perspektivierung, als typische Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkweisen.

[4] Foto Credits: Maisha M. Auma, Conference: Race, Power and Privilege in Academia, HU Berlin, Juli 2017.

[5] Vgl. Sekyiamah, 2012, Blogadresse unter Materialien.

[6] Blogadresse unter Materialien.

[7] Erste Krisen und Konfliktlinien sind in diesen hoffnungsvollen Prozessen aufgetaucht. Zum einen gibt es Kritik an der sex-positiven Einrahmung, die auch Druck erzeugen kann eine erfolgreiche Sexualitätspraxis auszuweisen. Hier werden asexuelle und aromantische Lebensweisen marginalisiert. Und die zweite bedeutende Konfliktlinie ist ein nicht reflexiver Umgang mit ‚Consent‘ in QTBIPOC sex-positiven Spaces (vgl. Generation Adefra Blog 2019).

[8] Die Netzwerkkarte gibt es in einer Printversion und einer digitalen Version. Sie enthält die Projektziele, Kontaktdaten (Website) und einen Aufruf zur Beteiligung (Call for Contributions) (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[9] Ein Projekt von Generation Adefra in Kooperation mit MSO Inklusiv und Each One Teach One (EOTO) Berlin, 2017 mit dem Ziel ein Netzwerk zu gründen für sexualpädagogisch interessierte und engagierte BIPOC. (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[10] QTIBPOC, Queer und Trans_*Inter Black and People of Color. Inzwischen arbeitet die Gruppe als SEEDS Collective, Powered by LSBTI*-of-Color Sex- and Body Positive Frameworks and by Intersectional Black Sexual Politics (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

Literatur und Quellen

Auma, Maureen Maisha (im Erscheinen): Sexualpädagogisches Empowerment und Rassismuskritik. In: I-PÄD, Initiative Intersektionale Pädagogik (Hrsg.): Intersektionale Sexualpädagogik. Berlin: Selbstverlag.

Auma, Maureen Maisha (2017): Begriff RASSISMUS. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Migration. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/223738/rassismus?p=all> [29.3.2019]

Bakshi, Sandeep, Suhraiya Jivraj, and Silvia Posocco (Hrsg.) (2016): Decolonizing Sexualities: Transnational Perspectives, Critical Interventions. Oxford: Lightning Source Inc.

Bergold-Caldwell, Denise (2014): Der weiße Blick – Rassifizierungen Schwarzer Frauen über und durch Imaginationen des Sexuellen. In: Grubner, Barbara und Ott, Veronika (Hrsg.): (2014): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 69-86.

Boger, Mai-Ahn (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [10.5.2020]

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Brodén, Anne und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

BZgA (2011): Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung. Online: <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/migrantinnen-und-migranten-als-zielgruppe-in-der-sexualaufklaerung-und-familienplanung/> [10.5.2020]

Castro Varela, María do Mar/ Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Collins, Patricia Hill (2005): Black Sexual Politics: African Americans, Gender and The New Racism. NY and London: Routledge.

Eggers, Maureen Maisha (2007): Nur ein „Geschlecht“ im Nationalen Integrationsplan? In: Ha, Kien Nghi/ Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand. Online: <https://heimatkunde.boell.de/2007/11/18/nur-ein-geschlecht-im-nationalen-integrationsplan> [10.5.2020]

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: transcript.

Feminist Africa (2006): Feminist Africa 6/ 2006: Subaltern Sexualities. Online: <http://agi.ac.za/journal/feminist-africa-issue-6-2006-subaltern-sexualities> [10.5.2020]

Hark, Sabine/ Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke & Andrea Seier (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: campus, S. 136-147.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387-403.

Kanter, Heike (in Vorbereitung): ‚Imaginierte Welten?‘ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration mit Ideen für eine bildkritische Didaktik. In: Auma, Maureen Maisha (Hrsg.): Diversität und Diskriminierungskritik in der Schulbuchsozialisation.

Lopez, German (2015): John Oliver Takes on America’s Disastrous Approach to Sex Education, Aug 10, 2015. Online: <https://www.vox.com/2015/8/10/9126179/john-oliver-sex-education-last-week-tonight> [9.12.2019]

Mecheril, Paul (2016): Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen am 13. Januar 2016. Online: <https://rat-fuer-migration.de/2016/09/01/flucht-sex-und-diskurse/> [29.3.2019]

Purtschert, Patricia (2017): Postkolonialismus und intellektuelle Dekolonisation. In: Dossier (Post)kolonialismus und Globalgeschichte. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation> [29.3.2019]

Sanyal, Mithu (2016): Hatespeech im Feminismus-Mantel Alice Schwarzers Buch über die Kölner Silvesternacht ist eine rassistische Hassschrift. Aber warum eigentlich? 18.08.16, Online: <https://missy-magazine.de/blog/2016/08/18/hatespeech-im-feminismus-mantel/> [10.5.2020]

Sekyiamah, Nana Darkoa (2012): STANDPOINT Adventures from Our Bedrooms – Blogging about diverse erotic experiences. In: Feminist Africa 16/ 2012, S. 142-145. Online: <http://www.agi.ac.za/agi/feminist-africa/16> [9.12.2019]

Shoneye, Tolani (2016): 8 Black Men Tell Us What It’s Like To Be Black. Black British Men talk about Growing Up Black, the

Police, Mental Health, Sexuality, and Love. Online: https://www.buzzfeed.com/tolanishoneye/men-tell-us-what-its-really-like-to-be-black?utm_term=.afA99K4mq#.lo00BgE2 [10.5.2020]

Sielert, Uwe (2018): Sexualpädagogik. In: Gender Glossar. Online: <https://gender-glossar.de/glossar/item/91-sexualpaedagogik> [29.3.2020].

Yildiz, Yasemin (1999): „Keine Adresse in Deutschland? Adressierung als politische Strategie.“ In: Gelbin, Cathy/ Konuk, Kader/ Piesche, Peggy (Hrsg.): AufBrüche: Migrantinnen, Schwarze und jüdische Frauen im deutschsprachigen kulturellen Diskurs. Königstein: Ulrike Helmer, S. 224-36.

Analysierte Materialien

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung“, Köln: ohne Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Broschüre „Sexualität und Migration: Milieuspezifische Zugangswege für die Sexualaufklärung Jugendlicher“, Köln: ohne Verlag.

Zinser, Sigrid (2015): Medienpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau“. Herausgegeben von der BZgA. Köln: ohne Verlag, Köln.

Materialien und Onlineressourcen

Adventures from the Bedrooms of African Women. Online: <http://adventuresfrom.com/> [10.5.2020]

Generation Adefra Blog (2018): WE ARE THE SEEDS COLLECTIVE! Online: <http://www.adehra.com/index.php/blog/77-we-are-the-seeds-collective-power-ed-by-lsbt-of-color-sex-und-body-positive-frameworks-and-by-intersectional-black-sexual-politics> [9.12.2019]

Generation Adefra Blog (2019): STATEMENT VON GENERATION ADEFRA ZUM CUTIE BIPOC FESTIVAL JULI 2019 IN BERLIN (Dt./Engl.). Online: <http://www.adehra.com/index.php/blog/83-statement-von-generation-adehra-zum-cutie-bipoc-festival-juli-2019-in-berlin-dt> [9.12.2019]

HOLAAfrica! | A PanAfricanist Queer Womanist Collective. Online: <http://holafrica.org/> [10.5.2020]

Projekt „Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland“. Online: <https://www.mso-inklusiv.de/de/Modellprojekte/> [10.5.2020]

Sex Education: Last Week Tonight with John Oliver (HBO), Sendedatum 9.8.2015. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=L0jQz6jqQS0> [9.12.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Übersicht des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 2: Übungsseiten des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015: 14f.)

Abb. 3: Einzelposter aus dem Posterset des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 4: 'Black_Marxist-Feminist_Queer' and '#BlackQueerLivesMatter' (Ring und Button). Foto: Maisha M. Auma, Conference "Race, Power and Privilege in Academia", HU Berlin, Juli 2017.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

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 Zusammensetzungen² 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 differenzreflektierender⁴ 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 Behinderung⁷ 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 setzte 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 Kontaktimprovisa-

tion: 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 wird¹¹ oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.¹² Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrten‘ gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlich gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Steiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutrinen 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/Plöber, 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/Plöber, 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 wer-

den, 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.).

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Im November 1995 lief zum ersten Mal der Song „Ich find dich scheiße“ von der Girl-Band *Tic Tac Toe* im deutschsprachigen Fernsehen. Gewiss handelte es sich um eine kommerzielle Produktion. Doch es waren drei junge afrodeutsche Frauen zu sehen, die in ihren Rap-Lyrics explizit Themen wie Sexualität, Safersex, Beziehung, Drogen, Sexarbeit, sexistische Rollenbilder oder

auch sexuellen Missbrauch von Kindern ausbuchstabierte und musikalisch auf die Bildschirme transportierten.¹ Mit über fünf Millionen verkauften Platten waren sie als *Tic Tac Toe* eine der erfolgreichsten deutschsprachigen Musikgruppen der 1990er Jahre. Als ich, damals gerade mal neun Jahre alt, das Musikvideo zum ersten Mal auf dem Musiksender sah, war ich überwältigt. Zum ersten Mal sah ich junge afrodeutsche Frauen im Fernsehen, die cool und frech waren und über sexistische Schönheitsideale rappten. Für mich als Neunjährige war das eine kleine Revolution in meiner Lebensrealität. Denn obwohl ihr Schwarzsein und ihre damit verbundenen Rassismuserfahrungen kaum thematisiert wurden, war mein erster Gedanke, als ich das Musikvideo sah: „Uau! Die sehen ja so aus wie ich!“. Das machte mich irgendwie auch stolz. Es war jedenfalls ungewöhnlich, junge afrodeutsche Frauen erfolgreich im deutschen Kommerzfernsehen zu erleben. Solche Bilder waren in den 1990ern eine Seltenheit.

Und auch nach 25 Jahren, also ca. eine Generation später, sind positive Referenzen für Schwarze Kinder und Jugendliche in einer weißen Mehrheitsgesellschaft² weiterhin selten. Es fehlt an affirmativer Sichtbarkeit, an visuellen Repräsentationen Schwarzer Held*innen und Vorbilder – und dies nicht nur in der Popkultur.

Besonders im Zusammenhang mit Sexualität und der Darstellungen nicht-weißer Personen gibt es nur sehr wenige medial präsente Bilder, die eine rassismuskritische und zugleich ermächtigende Position artikulieren. Für Schwarze Kinder und Jugendliche bedeutet dies ein Mangel an positiven Referenzen für ihre (sexuelle) Entwicklung und ihr Selbstverständnis (vgl. Dalhoff/Eder 2016; Hill Collins 2004: 35).

Während Formen der ermächtigenden Repräsentation selten sind, finden sich andererseits sowohl in medialen Bildern als auch in öffentlichen Diskursen rassistisch-sexistische Präsentationen Schwarzer Menschen. Ich werde später genauer darauf eingehen, wieso ich den ersten Fall als Repräsentation, den zweiten jedoch als Präsentation bezeichne.

Zuvor möchte ich aufzuzeigen, inwiefern das herrschende Bild Schwarzer Körper auf eine lange Tradition der Rassifizierung gründet, und sich als Erbe des historischen Kolonialismus liest. Mit einem kurzen geschichtlichen Abriss möchte ich verdeutlichen, wie die Gewalt kolonialer Rassifizierung von Sexualität sich in den Vorstellungen und Mechanismen rassistischer Präsentationen Schwarzer Menschen bis in unsere Gegenwart fortsetzt und somit auf subtile Weise kolonialisierende Praktiken aufrechterhält. Dabei werde ich versuchen, auch auf geschlechterspezifische Unterschiede einzugehen.

Auch wenn ich mich hier auf die Geschichte und den spezifischen Kontext von Schwarzen Menschen³ beschränke, besteht die Absicht dennoch darin, die Notwendigkeit dekolonialer und rassismuskritischer Strategien als solche hervorzuheben, um diese mit Ansätzen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik in Verbindung zu setzen.

Im zweiten Teil meines Artikels möchte ich anhand eines konkreten Projekts veranschaulichen, wie eine dekoloniale und rassismuskritische Erweiterung der Sexualpädagogik aussehen könnte. Entlang künstlerischer Arbeiten, die 2019 im Rahmen der Ausstellung *Black Excellence* entstanden sind, zeige ich auf, wie der Anspruch sexualpädagogischen Empowerments zugleich als eine dekoloniale Intervention verstanden werden kann. Dabei soll beleuchtet werden, wie die beteiligten jungen Künstler*innen in ihren vielfältigen Arbeiten darum bemüht waren, bestehende Alltagsbilder rassifizierter und sexualisierter Darstellungen Schwarzer Menschen aufzudecken, zu reflektieren und dabei einer selbstermächtigenden Narration Nachdruck zu verleihen.

Koloniale Beherrschung des Schwarzen Körpers

Eine zentrale Grundlage für die Legitimation kolonialer Herrschaftsregime, Sklaverei und dem damit einhergehenden Rassismus als gewaltvolles System, ausgeübt durch weiße Menschen gegenüber Schwarzen Menschen, bestand darin, die Sexualität der Betroffenen zu rassifizieren (vgl. Salo/Dineo Gqola 2006: 1f.). Die Sexualität Schwarzer Menschen wurde weitgehend dehumanisiert, als wild, animalisch und im Weiteren als promiskuitiv dargestellt.

In ihrem Buch „Black Sexual Politics“ beschreibt Patricia Hill Collins dieses Vorgehen des Kolonialismus als eine strategische Installation von Machtverhältnissen:

„(...)’white fear of Black sexuality’ has been a basic ingredient of racism. For example, colonial regimes routinely manipulated ideas

about sexuality in order to maintain unjust power relations.“ (Hill Collins 2004: 87)

Um verstehen zu können, wieso die rassifizierende Imagination Schwarzer Sexualität eine derart gewichtige Rolle in der Installation von Machtverhältnissen spielte und heute noch spielt, gilt es vor Augen zu führen, dass der Kolonialismus nicht nur die Besetzung geographischer Territorien und die Ausbeutung von Rohstoffen bedeutete, sondern oder vielleicht insbesondere die Kolonialisierung, also die Inbesitznahme und Ausbeutung des Schwarzen Körpers bezweckte. Es ist der Wunsch nach einer Beherrschung und Vermarktung des Schwarzen Körpers, der sich bis heute fortsetzt, sich verlagert und sich in neuen und subtileren Formen manifestiert. Somit handelt es sich hierbei nicht nur um ein Erbe kolonialer Strukturen, sondern vielmehr um eine Kontinuität kolonialer Mechanismen. Deswegen bevorzuge ich es, nicht von post-, sondern von *dekolonialen* Strategien zu sprechen. Die Kontinuität kolonialer Motive besteht nicht nur darin, dass der Körper Schwarzer Menschen als eine animalische und besonders belastbare (Arbeits-)Kraft gesehen wird, sondern dass dabei die Sexualität, Lust, Liebe und Begehren rassistisch verzerrt und abgewertet wird. In dieser kolonialen Imagination bleibt die Sexualität Schwarzer Menschen brachial, animalisch und somit der (romantischen) Liebe und des erotischen Begehrens unfähig. Dass die romantische Liebe unter Schwarzen Menschen medial unterrepräsentiert ist, hängt auch mit der Vorstellung zusammen, dass es hier eben nichts zu repräsentieren gäbe (vgl. Kilomba 2019; El-Maavi/dos Santos Pinto 2019: 117f.). An dieser Stelle soll Hill Collins Analyse unterstrichen werden, die deutlich auf den Punkt gebracht hat, dass die sexuelle Präsentation oder eben auch das Fehlen einer Repräsentation nicht getrennt von politischen Prozessen gedacht werden kann:

„Sexuality is not simply a biological function; rather, it is a system of ideas and social practices that is deeply implicated in (...) social inequalities. (...) Sexual politics can be defined as a set of ideas and social practices shaped by gender, race, and sexuality that frame all men and women (...).“ (Hill Collins 2004: 6)

Gewiss gab und gibt es in der Kontinuität kolonialer Praktiken geschlechtsspezifische Unterschiede. Obgleich die Körper Schwarzer Frauen und Männer beide gleichermaßen durch den transatlantischen Sklavenhandel zu Verkaufsware objektiviert und dabei als potente Arbeitskräfte und hypersexuelle Wesen präsentiert wurden, gab es geschlechtliche Unterschiede in der Weise der hypersexualisierten Konstituierung.

Der Körper Schwarzer Frauen wurde in einem größeren Ausmaß sexualisiert, was auf patriarchale Vorstellungen von Frau-Sein bzw. Weiblichkeit und der damit verknüpften Idee der sexuellen Verfügbarkeit zurückzuführen ist (vgl. Hill Collins 2004: 30). Serena Dankwa und Kolleginnen schreiben dazu:

„Für Schwarze Frauen bedeutet das Ringen mit Sexualität, einen Raum der Anerkennung zu finden zwischen einer übermäßigen Sichtbarkeit als ‚Hure‘ (...) und einer Unsichtbarmachung aufgrund einer ‚Politik des Anstandes‘ (...).“ (vgl. Dankwa/Ammann u.a. 2019: 155)

Historisch gesehen wurde Schwarzen Frauen somit zwei in sich durchaus widersprüchliche Zuschreibungen angelastet: Zum einen wurden ihre Körper als hypersexuell promiskuitiv taxiert und somit für sexualisierte Übergriffe frei zugänglich. Zum anderen hatten sie die Aufgabe neue Arbeitskraft zu gebären und als asexuelle Hausangestellte zu dienen (vgl. Hill Collins 2004: 31; hooks 1981; Kilomba 2010: 82f.), wobei ich hier vor allem auf die erste Zuschreibung näher eingehen möchte. Die rassistische Konstruktion des hypersexuellen Schwarzen weiblichen Körpers mündete in dem Mythos, es sei unmöglich eine Schwarze Frau zu vergewaltigen, da sie ohnehin animalisch promiskuitiv sei. Damit wurde die sexuelle Ausbeutung versklavter Schwarzer Frauen durch deren weiße Besitzer legitimiert und die ausgeübte Gewalttat verschleiert (vgl. Hill Collins 2004: 101). Ohne die Brutalitäten von damals verharmlosen zu wollen, lässt sich feststellen, dass sich diese rassistisch-koloniale Vorstellung in gewisser Weise bis heute fortsetzt, indem Schwarze Frauen weiterhin als hypersexuell und damit sexuell ausbeutbar gelten (vgl. Hill Collins 2004: 29f.; Dankwa u.a. 2019).

Aktuelle Forschungen, wie sie etwa im Sammelband *Racial Profiling* (2019) erschienen sind, zeigen, dass sexualisierte Blicke und Übergriffe, die Schwarze Frauen als verfügbare „sexotische“ Objekte degradieren, im gegenwärtigen deutschsprachigen Kontext eine Alltagsrealität darstellen (vgl. Dankwa/Ammann u.a. 2019: 157). Das folgende Zitat stammt aus einer Gesprächsrunde unter Schwarzen Frauen in der Schweiz. Die Gesprächsteilnehmerin Maureen beschreibt aus ihrer eigenen Erfahrung, welche strukturelle Gewalt durch die Sexualisierung Schwarzer Körper ausgeübt wird und zeigt dabei auf, wie diese eng an Körpernormen bzw. Schönheitsvorstellungen gekoppelt ist:

„Sogar wenn ich verschwitzt vom Training heimkam, wurde ich angequatscht und gefragt, wie viel ich koste. Meine Wirkung auf gewisse Männer, beziehungsweise die unangenehme Aufmerksamkeit, die ich als junge Frau erlebte, überforderte mich und machte mir Angst. Wenn ich als Jugendliche mit meiner Mutter im Bus war, sagte sie Sachen wie: ‚Jetzt schauen dich wieder alle an‘, oder ‚Binde deine Haare zusammen, das sieht sonst so nuttig aus‘. Auch mein Vater wollte mich vor Übergriffen bewahren und sagte mir, wie ich mich anziehen solle. Männer verhandelten vor mir mit meinem Vater, wieviel er für mich bekommen sollte – das war mir so peinlich. Mein auffälliges exotisches Aussehen, mein Frausein erlebte ich als bedrohlich und problematisch. Ich weiss, dass das dazu beigetragen hat, warum ich mir so ein Schutzpanzer angefressen habe und heute stark übergewichtig bin. Für meinen Körper und für meine Gesundheit möchte ich dieses Gewicht nicht, aber es ist einfach ein Schutz. Männer lassen mich in Ruhe. Gleichzeitig habe ich das Gefühl, wer mich so liebt, wie ich jetzt aussehe, liebt mich für meine Persönlichkeit und nicht für mein Äusseres.“ (El-Maawi/dos Santos Pinto 2019: 131f.)

Ähnlich wie bei Schwarzen Frauen wurde auch der Körper Schwarzer Männer seit Anfängen der Kolonialgeschichte als hypersexuell markiert. Doch im Gegensatz zu Schwarzen Frauen wurden Schwarze Männer und deren Sexualität als besonders potent, gefährlich und zugleich – weil eben animalisch – als überaus promiskuitiv konstruiert, welche es gewaltvoll zu kontrollieren galt (vgl. Hill Collins 2004: 31). Die besonders in den US-amerikanischen Südstaaten verbreiteten Lynchmorde an Schwarzen Männer waren bis in die 1950er Jahre fast immer mit Kastrations-Ritualen verbunden. Die Ermordung Schwarzer Männer und die gleichzeitige Obsession mit ihren Geschlechtsorganen spiegelt die Verbindung zwischen rassistischer und sexualisierter Gewalt wider (vgl. Kilomba 2010: 81). Grada Kilomba beschreibt dies folgendermaßen: „Lynching was a powerful form of humiliating Black men and discrediting their patriarchal status and their masculinity in a society ruled by *white* males.“ (Kilomba 2010: 81) Nicht zuletzt diente das patriarchale Bild der unberührten Reinheit der bürgerlichen weißen Frau dazu, den Mythos des promiskuitiven Schwarzen Mann als Vergewaltiger zu reproduzieren (vgl. Dankwa u.a. 2019: 155). Indem man vorgab, die Schwarze Frau gelte es vor dem Schwarzen Mann zu beschützen bzw. zu retten, sollte auch die Unterbindung der (romantischen) Beziehung zwischen Schwarzen Menschen legitimiert werden (vgl. dazu Spivak 1994: 92). Besonders die öffentliche Debatte rund um die Ereignisse der Silvesternacht in Köln im Jahre 2015, um nur ein aktuelles Beispiel zu nennen, haben gezeigt, wie tief dieser koloniale Stereotyp des nicht-weißen Mannes als sexuell übergriffig, gewaltbereit und damit als potentieller Vergewaltiger verankert ist, während andere Täter (weiße mehrheitsdeutsche Männer) im Schatten bleiben. Die Diskursfigur des sexuell übergriffigen Schwarzen Mannes, der weiße Frauen bedroht, aktiviert einmal mehr die koloniale Rhetorik, wodurch sexistische Gewalt als gesamtgesellschaftliches Problem perfide verschleiert und medial rassistisch inszeniert wird (vgl. Messerschmidt 2016; Lutz/Kulaçatan 2016; Sanyal 2016).⁴

Dekolonisierung von Sexualität, Lust und Begehren

Vor diesem Hintergrund wird die enge Verwobenheit kolonialer Mechanismen und die Beherrschung intimer Lebensbereiche deutlich. Mit der rein administrativ-politischen Dekolonisation, also der Abschaffung der Sklaverei und kolonialer Verwaltungen, wurden rassistische Vorstellungen keineswegs überwunden, sondern lediglich den neuen Herrschaftsbedingungen angepasst (vgl. Grosfoguel 2010: 318). Die Kolonialität der Macht manifestiert sich als eine Verquickung multipler, heterogener, globaler Hierarchien von politischen, ökonomischen, sprachlichen, epistemischen, rassistischen und sexuellen Formen der Dominanz und Ausbeutung (vgl. ebd.: 316). Damit konnte sich die Kolonialisierung des Selbstwertgefühls, der Identität(en) und somit auch der Vorstellungen von Sexualität, Lust und Begehren fortsetzen (vgl. Lugones 2010: 745).

Hierbei wird die Notwendigkeit der Dekolonisierung von Sexualität deutlich. Dekolonisierung meint hier den Prozess der Dekonstruktion kolonialer Muster, womit, in Anlehnung an Jaques Derrida, nicht nur eine Destruktion, sondern die Erfindung und somit Transformation in etwas ganz Neues intendiert wird (vgl. Derrida 2007). Frantz Fanon verweist in seinem Werk „Black Skin White Mask“ ausführlich darauf, dass die Dekonstruktion nicht eine Nachahmung bezweckt (vgl. Fanon 1981: 266). Vielmehr konzentriert sich das Vorhaben der Dekonstruktion auf das ‚davor-noch-nie-dagewesene‘ Unvorhergesehene (vgl. Derrida 2007: 22-29).

Doch was bedeutet die Dekolonisierung von Sexualität, Lust und Begehren? Und wie zeichnet sich eine konkrete Handlungspraxis aus?

Audre Lorde beschreibt in ihrem Essay „The master’s tools will never dismantle the master’s house“ die Notwendigkeit der Entwicklung vielfältiger Widerstandsstrategien, die sich gegen diskriminierende Muster richten, welche eine sogenannte „mythische Norm“ (Lorde 2007: 116) festschreiben, hegemoniale Wissensansprüche aufrechterhalten und zu legitimieren versuchen (vgl. eb-d).⁵

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, die Begriffe Präsentation und Repräsentation zu differenzieren: Präsentation meint in diesem Kontext, dass rassistische Darstellungen, wie Edward Said in seinem Klassiker „Orientalismus“ analysierte, als Imagination operieren, und dabei reale Bezugspunkte (bewusst) ausblenden (vgl. Said 1978). Solche rein auf Vorstellung basierende Darstellungen zielen auf die Unterdrückung jener ab, die sie zu präsentieren vorgeben. Damit werden Bilder und Diskurse geschaffen, die gewaltvoll in die Lebensrealität der Betroffenen eingreifen.

Mit Repräsentation, derer ein emanzipatorischer Anspruch zugrunde liegt, beziehe ich mich auf Spivaks Analyse, welche sie in „Can the Subaltern speak?“ gegen Deleuze und Foucault ausformuliert (vgl. Spivak 1994: 67). Darin verweist sie auf die Aufgabe, als Intellektuelle, Künstler*innen, Kulturschaffende, Pädagog*innen etc., Position für jene zu ergreifen, die nicht gehört werden und damit nicht in der Lage sind zu sprechen. Dies bedeutet nicht, im Namen der Subalternen zu sprechen, sondern Herrschaftsstrukturen zu benennen, welche subalterne ihre Lebensrealitäten gewaltvoll durchziehen. Repräsentation meint Betroffene zu stärken, Räume und Möglichkeiten (des Sprechens und Gehört-Werdens) zu schaffen, damit sie selbstermächtigende Widerstandsstrategien entwickeln können. Letztlich zielt emanzipatorische Repräsentation darauf ab, Betroffene zu ermächtigen, für sich selbst zu sprechen, sich selbst zu repräsentieren. Es wird etwas in einer diskursiven, künstlerischen, pädagogischen etc. Form re-präsentiert, das die realen Probleme der Subalterne und ihr Begehren nach selbstbestimmten Leben von der Peripherie in das Zentrum rückt.

An dieser Stelle möchte ich nochmals auf die eingangs beschriebene Musikgruppe *Tic Tac Toe* zu sprechen kommen und auf das emanzipatorische Potential, welches sich in ihrer Repräsentation auf die Dekolonisierung von Sexualität, Lust und Begehren ausgedrückt hat. Auch wenn Rassismus in ihren Musiktexten kaum thematisiert wurde, war es doch eine unmissverständliche Botschaft, die sie in ihrer kurzen aber doch steilen Musikkarriere vermittelten. Es waren Schwarze Frauen, die nicht hypersexualisiert dargestellt wurden, sondern *tough*, frech und cool über sexuell konnotierte Themen rappten und mit ihrer Performance und Rhetorik vorherrschende sexistisch-rassistische Vorstellungen kritisierten.⁶ Dies war, auch wenn sie sich im Rahmen des kommerziellen Fernsehens bewegten, eine Widerstandsstrategie. Für den deutschsprachigen Kontext war das etwas Neues, eine Transformation, welche eine Generation junger Schwarzer Frauen ermächtigte, und in ihrem Selbstverständnis als Schwarze Subjekte bestärkte.

Als ein weiteres – und in seinem Anspruch politischeres – Beispiel emanzipatorischer Repräsentation, stelle ich im zweiten Teil dieses Beitrages die künstlerischen Arbeiten der Ausstellung *Black Excellence* vor. Doch davor möchte ich in einer theoretischen Ausführung kurz zusammenfassen, was unter einer *Dekolonisierung der Sozialpädagogik* verstanden werden könnte.

Dekolonisierung der Sexualpädagogik

Die Allgegenwärtigkeit sexualisierter Schwarzer Körper in Alltagsbildern (vgl. Hill Collins 2004: 35) und die damit verbundene Kontinuität einer kolonialen Präsentation rassistisch markierter Schwarzer Menschen zeigt die Wichtigkeit, sexualpädagogische Zugänge um dekoloniale Perspektiven zu erweitern und eine Sensibilisierung für die Anliegen der Betroffenen voran zu stellen.

In der sexualpädagogischen Bildungsarbeit mit jungen Menschen, insbesondere mit rassismuserfahrenen Kindern und Jugendlichen, besteht der enorme Bedarf nach rassismuskritischen Zugängen, die mit kolonialen Rhetoriken brechen. Gleichzeitig bestärkt die Sichtbarmachung und Förderung Schwarzer Subjektpositionen das Potential, Diskriminierungsmechanismen auf selbstermächtigende Weise zu überwinden. Denn die Kontinuität der kolonialen Beherrschung Schwarzer Körper beschränkt sich, wie ich in diesem Beitrag zu zeigen versucht habe, nicht nur auf die Sexualität im engeren Sinne, sondern umfasst auch Vorstellungen von Körpernormen, Schönheit, Liebe, Lust, Begehren und Selbstwertgefühle, die von rassistischen Projektionen geprägt sind.

Doch bei genauer Betrachtung sexualpädagogischer Materialien wird ersichtlich, dass sich diese unverändert vor allem an eine weiße Mehrheitsgesellschaft richten (vgl. Auma i.E.). Das bedeutet, dass die Vielfältigkeit der sexuellen Lern- und Handlungsfähigkeit rassismuserfahrener Menschen in ihrer Eigenständigkeit nicht ernst- und wahrgenommen und damit zugleich ihre rassistischen Diskriminierungsrealitäten völlig ausgeblendet werden (vgl. ebd.). Um diesen Mangel zu überwinden, müssen die Netzwerke, Aktions- und Wissensformen Schwarzer Menschen innerhalb sexualpädagogischer Diskurse vermehrt sichtbar gemacht und in der Erarbeitung von Materialien konzeptuell eingebunden werden. Es braucht repräsentative Bilder Schwarzer Menschen im Zusammenhang mit Sexualität, Liebe, Lust und Begehren, die sich jenseits rassistischer Blicke verorten, um einerseits koloniale Narrationen zu dekonstruieren und andererseits selbst als positive Referenzen dienen zu können.

Dabei spielt eine kritische Diversitätsperspektive eine bedeutsame Rolle und sollte in sexualpädagogischen Materialien verstärkt zur Anwendung kommen. Unter einem kritischen Diversitätsansatz verstehe ich den Versuch, Hierarchien, soziale Ungleichheit und Ausschlüsse sowie Ausbeutung entlang von Differenzlinien nicht nur in ihrer alltäglichen Form aufzudecken, sondern auch in ihrer strukturellen Dimension zu erfassen. Der Diversitätsbegriff meint also weder eine „bunte Wohlfühl-Vielfalt für alle“ (Eggers 2015: 259), noch soll er als Harmonisierungspolitik verkannt werden, da dies zu einer Entpolitisierung der gesellschafts- und herrschaftskritischen Ausrichtung von Diversität führt (vgl. Eggers 2015: 260).

Es gilt daher, in sexualpädagogischen Diskursen die herrschenden, normierten Bilder und Bildpolitiken zu durchbrechen und die verschiedenen Lebensrealitäten in ihren spezifischen Problemstellungen miteinzubeziehen, d.h. durch diskriminierungserfahrene Perspektiven zu erweitern.

In der Praxis bedeute dies für Schwarze Kinder und Jugendliche Möglichkeitsräume zu schaffen und zu öffnen. So können Differenz- sowie Ungleichverhältnisse, die ihre Lebensrealitäten in einer weißen Mehrheitsgesellschaft strukturell prägen und formen, selbstermächtigend in Frage gestellt und eigene Strategien und Repräsentationen gefunden werden. Sexualpädagogisches Empowerment in einer Gruppe rassismuserfahrener Jugendlichen zeigt sich darin, dass die Lebensrealität der Jugendlichen auf einer visuellen als auch narrativen Ebene in die pädagogische Arbeit eingewebt wird. Dies geschieht ohne die Diskriminierung auf besondere Weise zu dramatisieren, dafür aber die Jugendlichen selbst als Expert*innen im Umgang mit rassistischen Erfahrungen zu adressieren. In einer gemischten Gruppe bedeutet ein rassismuskritischer Zugang beispielsweise auch rassismuserfahrenes Wissen in die sexualpädagogische Arbeit einfließen zu lassen und bewusst als solches zu thematisieren und anzuerkennen. Wichtig ist dabei natürlich, dass von Rassismus betroffene Personen dabei nicht exponiert werden.

An diesem Punkt möchte ich nun im zweiten Teil des Beitrages die Ausstellung *Black Excellence* und die in jenem Rahmen entstandenen künstlerischen Arbeiten als Beispiele für solch eine dekoloniale sexualpädagogische Praxis vorstellen.

Strategien sich jenseits rassistischer Blicke zu verorten: Die Ausstellung *Black Excellence* und ihre künstlerischen Interventionen

Die Kunstaussstellung *Black Excellence* entstand im Rahmen des Projekts *Imagining Desires* in Kooperation mit der *Schwarzen Frauen Community Wien (SFC)*⁷ und deren Jugendgruppe dem *Jugendcorner*⁸ und fand im März 2019 in der Galerie *WE DEY x Space* statt.

Die Ausstellung war das Ergebnis eines Prozesses, der ein halbes Jahr davor begonnen hatte: Elf interessierte Jugendliche der Gruppe im Alter von 15 bis 18 Jahren hatten sich gemeldet, um in einem außerschulischen Setting an dem Kunstprojekt zu partizipieren. Eine möglichst gleichberechtigte Partizipation der beteiligten Community-Partner*innen war ein zentrales Anliegen. Die inhaltliche Idee bestand darin, Vorstellungen von Sexualität, Lust, Begehren, Intimität, Beziehungen und begehrenswerten Körpern aus einer nicht-weißen Perspektive zu beleuchten. Anhand einer repräsentationskritischen Analyse von Alltagsbildern sollten visuelle Strategien der Anerkennung Schwarzer Subjektpositionen erarbeitet und dabei die intersektionale Verbindung zwischen sexuellem Begehren und Rassismuskritik aufgezeigt werden. Nana-Gyan Ackwonu und ich durften das Projekt als Kurator*innen begleiten.⁹

Gemeinsam mit den Jugendlichen, also den jungen Künstler*innen, erforschten wir zunächst bestehende Alltagsbilder rassifizierter und sexualisierter Darstellungen Schwarzer Menschen und reflektierten über die Erfahrungen, welche die Jugendlichen mit solchen Darstellungen machen. In einem zweiten Schritt unterstützen wir die Jugendlichen bei der Suche und Erarbeitung künstlerischer Artikulationen und Interventionen, um ihren Reflexionen Ausdruck verleihen zu können. Wir begleiteten den Prozess über ein halbes Jahr hinweg bis zur Entstehung einer öffentlichen Ausstellung.



Dabei bestand der Anspruch stets darin, den jungen Künstler*innen mit ihren Anliegen und Wünschen die Möglichkeit zur Mitbestimmung sowie die (partielle) Entscheidungsmacht über die Gestaltung der Ausstellung zu geben.¹⁰ Um nicht einer defizitorientierten Haltung zu verfallen, wurde der Fokus auf Lust, Begehren, Selbstliebe und Schönheitsnormen ins Zentrum gerückt und in der Arbeit mit den jungen Künstler*innen gefördert. Dabei war das Anliegen, die Kolonialisierung Schwarzer Menschen, ihres Selbstwertgefühls, Identität(en), und somit auch der Vorstellungen von Sexualität, Lust und Begehren selbstermächtigend in Frage zu stellen.

Die künstlerischen Arbeiten umfassten bildnerische Arbeiten, Poetry Performances, Videos, eine Fotoserie sowie einen Song. Bei der Eröffnung der Ausstellung wurden die Arbeiten durch die Künstler*innen vorgestellt und kontextualisiert, die Poems sowie der Song wurden in Live Performances inszeniert.¹¹

Im Folgenden werden die künstlerischen Arbeiten mit den Werkbeschreibungen der Künstler*innen präsentiert. Trotz der Vielfältigkeit im Ausdruck war bei allen eine Vorstellungen von Liebe, Lust und Begehren jenseits rassistischer Zuschreibungen zu verorten und die Arbeiten entwickelten eine Wirkmacht, die einen emanzipatorischen Prozess bei den jungen Künstler*innen förderte und auch das Publikum dazu aufrief, seine eigenen Bilder und Vorstellungen zu hinterfragen.

Ich möchte meine Ausführungen beenden, ohne die künstlerischen Arbeiten zu analysieren, sondern indem ich das Wort den Künstler*innen übergebe.¹²

Die künstlerischen Arbeiten

BLACK HAIR – WHITE FRAMED.

Sera Ahamefule

Assemblage aus Zeichnung, Text und Haar in einem Objektrahmen. Größe: 55 cm x 45 cm.

„HAARE sind ein sehr wichtiges Thema im Leben von Schwarzen Mädchen und Frauen, vor allem, wenn sie in einer hauptsächlich weiß dominierten Gesellschaft leben.

Schwarze Haare werden mit dem Glätteisen oder chemisch geglättet, falsche, glatte Haare eingeflochten oder angeschweißt, das eigene Krausehaar verbergend, dem Haar weißer Frauen angepasst.

HAARE sind ein Thema der Sehnsucht und ein Thema des Widerstands auf der Suche nach der eigenen Identität.“ (Werkbeschreibung)

forces unmatched

Mayra Kiki Diop (Melodie & Lyrics)

Oskar Muyilota (Beat)

Sound¹³, 2:13 min

(Hörprobe unter: <https://www.youtube.com/watch?v=59XO67Toabg>)

„Es geht um die Intensität von Gefühlen. Der Mensch wird als Landschaft gesehen und Gefühle als Naturgewalten, die eben diese Landschaft formen und verändern.

Ich habe dieses Thema gewählt, da mein liebster Teil am Menschen seine Gefühle sind – auch wenn sie manchmal irreführend und frustrierend sein können. Sie machen uns zu Menschen und machen das Leben doch wesentlich spannender.“ (Werkbeschreibung)

BLACK EXCELLENCE

Tobias Kogler

Poetry Performance Digital Video, 01:07 min

“A silver lining of a way to bliss in a rather sad mind”

(Werkbeschreibung)

Black Excellence

Black Excellence I strive towards it
Even if life bombards me with
Depression pain regression and sadness
I stand up to the challenge of being
I stand up to all the systems working for and
Against me
Some would say that I am woke
But am I woke when I know I really am not
Would you say there is hope when hope
Is just a Creation holding you back
From success; Believe in faith in your own
Excellence
Take the time you cry hope despair think
Go through it all Express yourself
Know one Thing YOU ARE Black Excellence

AfroDite

Miyaba Céline Mbwisi

Skulptur aus Keraplast und Skizzen

„Ich möchte die Schönheit Schwarzer Frauen präsentieren und dem Publikum mithilfe meiner künstlerischen Arbeit näherbringen. Meiner Meinung nach sollten die charakteristischen Gesichtsmarkmale der Schwarzen Frau auch als Teil des allgemeinen Schönheitsideals angesehen werden. Auch wenn auf Social Media viel ‚Empowerment‘ stattfindet, im echten Leben hat man es als Schwarze Frau alles andere als einfach. Vor allem in Europa, wo das Schönheitsideal sehr gegenteilig ist von dem, wie eine nicht-weiße Frau aussieht. Umso wichtiger ist es meiner Meinung nach zu zeigen, wie wunderschön die Schwarze Frau ist. Ich möchte aber auch die äußerlichen Unterschiede und Variationen Schwarzer Frauen nicht außer Acht lassen wie beispielsweise Sommersprossen, Albinismus, Vitiligo, die unterschiedlichen Nuancen der Hautfarbe und die unterschiedliche Beschaffenheit der Afrohaare. Jede Schwarze Frau ist auf ihre Art wunderschön.“

(Werkbeschreibung)

jugendcorner on stage

Emily Olowu

Fotoserie von 12 Bilder, 21 x 31 cm

„In dieser kleinen Fotoserie sieht man einige Leute aus dem Jugendcorner, der seit seiner Gründung letzten Jahres so viele tolle Menschen zusammengebracht hat. Die Bilder zeigen uns in kraftvollen und glücklichen Posen und sollen die Vielseitigkeit der Persönlichkeiten dieser Gruppe widerspiegeln.“

(Werkbeschreibung)

Ich bin

Atu Ackwonu

Poetry Performance Digital Video, 00:50 min

„Self empowerment for black people in the diaspora and the power to love oneself.“

(Werkbeschreibung)

Ich bin

Ich bin stark, ich bin prächtig, ich bin mächtig,

Ich bin schön so wie ich bin, außen so in(nen).

Ich gefalle mir so schön braun, da können

Einige nur neidisch schauen.

Sonnenstudios bringen euch nicht auf das

selbe Level, das von mir ist natürlicher Flair und

Euer Frevel.

Schon schön wie wir glänzen wie wir in der

Sonne stehen, braun, wunderschön egal wie

Ihr versucht es zu drehen.

Ich bin was ich bin und das mit Stolz, ich

stehe zu meinen Brüdern und Schwestern da
lass ich mich nicht verformen wie Holz.

Ich lass mich von anderen Menschen nicht
Unterkriegen und leiste Widerstand wie meine
Lockigen Haare mit der Schwerkraft.
Ich liebe mich selber und das ist wichtig,
Kannst du das auch?

200 seconds

Marafi Mustafa

Digital Video, 03:24 min.

„200 seconds is a short video that lets you see different sides of memory I hold clearly to my heart. Life does not only consist of bad things – this is a physical proof of the good things.“

(Werkbeschreibung)

Serious Sina Series

Jordan Lindinger-Asamoah

Poetry Performance auf Digital Video, 08:06 min

„Man ist, der, der man ist
Du bist, der, der du bist
Du bist nicht Er, Sie oder Es
Du bist alles davon

Eine mehrteilige Kombination; eine einzigartige Version“

(Werkbeschreibung)

Serious Sina Series

Ja wie ein Ungeheuer

– wie ein Drache

er speit das Feuer

und brennt zu Asche

Zur Asche gebrannt

all' Hoffnung die gesetzt

Schwermut der nicht verschwand

und man fühlt sich verletzt

Es ist die Frau

die nicht erwidert

der man vertraut

doch nicht verziehn' hat

Ihr Herz

hast du nicht gewonnen

durch den Schmerz

ist dein Herz zeronnen

Ihre Anziehung

macht dich gläubig

doch ihre Anspielung

war undeutig

Wände sind eingerißen
liegen zu Füßen
werde´ dich vermiesen
konntest alles verstüßen

Was hätten wir erlebt
hätte es sich entfaltet
Liebe,Leben -Priorität
alles gleich gleichgeschaltet

Doch gebundene Hände
gefallene Wände
weinende Klänge
geballene Fäuste
all´ diese Träume. verblieben der Enge

War halt kein Platz
um es auszuprobieren
doch für dich kein Ersatz
um dich zu imitieren

-Wie konnt´ ich dich verlieren-

Für mich war´s genug
wollte sie nicht romantisch fern
so fasst ich Mut
um sie aufzuklär´n

-Dachte-

Dachte der Fluss so klar
auch wenn Sonne blendet
der Frust so wahr
wenn Sonne wendet

Was dann geschieht
– Die Fakten offen-
was man erkennt und sieht
kein Sinn zu hoffen

Die Liebe verblendet
und man wird einsichtig
doch bevor's began ,hat's schon geendet
denn ich war nur zum schein wichtig

-Sie erwidert es nicht-
Dass was sie als Offen Kunde
mir gibt
doch bleibt eine offen'ne Wunde
als Relique

Nachdem ich sie verlor
Sie mich immer noch von Oben sieht
komme ich mir vor
und fühle mich als ob ich am Boden lieg

-Begierde Besserung 0-

Sie
Wertvoll

wie ein Diamant
doch mein Herz voll
mit Arroganz

Man glaubt
dass man zu gut sei
man erlaubt
sich den Selbstbetrug, weil

-Weil man verletzt ist-
Wenn man dabei ist es zu wagen
doch verschätzt sich seiner Annahme
ist es schwierig zu ertragen
mit einer hochkantigen Absage

-Begierde Besserung 1-

Nach und Nach
der Himmel wird heiter
Lach und Lach
das Leben geht weiter.

Verbrannter Verstand

Iyabo Binder

Poetry Performance Digital Video & begehbare Installation aus Holz und Stoff, 04:16 min

„Gute Frage. Warum dichte ich? Ich weiß nicht? Wie beantworte ich?

Ich verbrachte viel Zeit mit Imagination und Präparation und verlor die Aufmerksamkeit auf das einzig Wertsame das Dasein im Alleinsein.

Ich musste nicht ich sein, ich konnte ich sein, das Pflicht sein, war ich sein.

Also wer war ich? Wer bin ich? Was verbindet mich zu mir, zu dir?

Ich bin ich.

Aber erklären kann und will ich mich nicht.

Also frag ich mich. Wer bist du?

Und was tust du um zu sein, um zu bleiben wer du bist? Bitte erklär dich!

Versteh mich, interpretier mich, lass den Teil meines Seins Dein sein und vergiss die Grenzen deines Seins und meines Sein und verbinde dich mit dem Ich.

Ich will nicht, dass du dich vergisst, aber verbinde dich mit dem neben dir, mit dem vor dir, mit dem hinter dir und mit dem mit dir. Vergiss die Resistenz gegen deine eigene Existenz. Vergiss die Kapsel, die wir entwickeln, um völlig zu ersticken.

Lass uns Uns sein, lass uns Mensch sein, uns ein Ich sein.

Lass uns frei sein.“

(Werkbeschreibung)

Privilegiert und Stigmatisiert

Hallo weißer Mann, zeig mir was du kannst?

Bist du was du sagst

Ich frag weil ich dich nicht kenn und benenn wie es deine Art schon so lange tat wie mit Menschen wie mir

Jahrhunderte lang waren wir etwas das

dir

von Angesicht zu Angesicht

Kein Angesicht war sondern du ließ uns nur deine Arroganz

Liebe zwischen zwei Menschen wie Dir und mir war nie bekannt und wenn musstest ihr uns aufgeben und das Volk musste euch vergeben

Gebrandmarkt wurdet ihr

verbrannt wurden wir

Doch Vergangenheit ist die Zeit dieser Grausamkeit

doch etwas blieb stigmatisiert

wir

nur wurde modernisiert das Bild der schwarzen Königin und ihr bleibt größtenteils blind.

Bis jetzt in der Zeit deines und meines Sein

hast du sie nicht abgenommen die Privilegiert stigmatisierte Augenbinde

Die dich Verbindet mit den Menschen die uns hassten

und bis heute die Zeit nur in der Vergangenheit verbrachten

Ich bin wütend und entsetzt

über dein Gesetz

Anmerkungen

[1] Der Song „Mir. Wichtig“ (1997) oder „Funky“ (1996) handelte von Sexualität und Begehren, im Song „Leck mich am A, B, Zeh“ sangen sie über das Thema Safer Sex. Beziehung (und Trennung) wurde beispielsweise im Song „Verpiss dich“ (1996) thematisiert; der Song „Warum?“ (1997) erzählte von Sexarbeit und Drogenkonsum. Das Thema sexueller Missbrauch von Kindern kam im Song „Bitte küss mich nicht“ (1997) vor und sexistische Rollenbilder wurden beispielsweise in „Ich wär so gern so blöd wie du“ (1997) oder eben in ihrer ersten Single „Ich find' dich scheiße“ (1995) verhandelt.

[2] Ich beziehe mich hier auf den deutschsprachigen Kontext.

[3] Ich fokussiere im vorliegenden Beitrag die rassistische Sexualisierung Schwarzer Menschen, die im Zusammenhang mit der spezifischen Erfahrung von Sklaverei und Kolonialisierung Schwarzer Menschen steht. Dabei klammere ich die Erfahrungen Indigener Menschen und People of Color bewusst aus, wohl wissend, dass sich Erfahrungen überschneiden und solidarische Allianzen essentiell sind um diskriminierende Strukturen zu überwinden.

[4] Darin zeigt sich ein Othering-Prozess, durch welchen mehrheitsdeutsche/- österreichische Männer als aufgeklärt konstruiert werden und die weiße weibliche Reinheit beschützen während sexistische Gewalt als etwas skandalisiert wird, das ins westliche Europa importiert wurde.

[5] Audre Lorde schreibt dazu: „[...] survival is not an academic skill. It is learning how to stand alone, unpopular and sometimes reviled, and how to make common cause with those others identified as outside the structures in order to define and seek a world in which we can flourish. It is learning how to take our differences and make them strengths. For the master's tools will never dismantle the master's house. They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change.“ (Lorde 2007: 112)

[6] Beispielsweise im Musikvideo zu „Ich find' dich scheiße“ inszenierten sich die drei Sängerinnen von Tic Tac Toe als Automechanikerinnen in entsprechender Arbeitskleidung in einer Werkstatt. Als Schwarze Frauen wurden sie hierbei nicht sexualisiert dargestellt, sondern im Gegenteil, als kompetente Mechaniker*innen bei der Arbeit und brachen dabei mit dem sexistischen Vorurteil, Autos und Mechanik sei Männersache.

[7] Die *Schwarze Frauen Community Wien* ist eine selbstorganisierte offene Gruppe, die seit 2003 besteht. Es werden unterschiedliche Angebote für Schwarze Frauen sowie für Schwarze Kinder und Jugendliche angeboten. Die Aufgabe des Vereins besteht einerseits darin, die Mitglieder in ihrer Selbstermächtigung zu stärken und andererseits den Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung zu bekämpfen (www.schwarzefrauencommunity.at/uberuns).

[8]8 Der *Jugendcorner* ist eine offene Jugendgruppe für Jugendliche aus der afrikanischen Diaspora, die sich (mindestens) einmal im Monat trifft und verschiedene Aktivitäten unternimmt. Die Gruppe besteht seit 2017 und wird von drei Jugendarbeiter*innen geleitet und organisiert, die Community-Arbeit in und rund um die Gruppe leisten (vgl. <https://www.schwarzefrauencommunity.at/jugendgruppe>).

[9]9 Die Umsetzung der Ausstellung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den beiden Jugendarbeiterinnen der *Schwarzen Frauen Community* Abione Esther Ojo und Sade Stöger, deren Engagement maßgeblich zur Realisierung der Ausstellung beigetragen hat.

[10]10 Vorgegeben wurde von uns Kurator*innen lediglich das Themenfeld Lust, Begehren und Sexualität als inhaltliche Rahmung sowie der Output einer Ausstellung als Endprodukt. Zudem war der grobe Zeitplan festgelegt und die Arbeitsstruktur vorgegliedert. Die Gruppentreffen wurden jeweils von den Kurator*innen organisiert, vorbereitet und moderiert bzw. angeleitet.

[11]11 Im Beitrag „Get your facts straight! Ein Gespräch mit Jugendlichen über außerschulische Projekte zu Identität, Begehren und Liebe“ in dieser Sammlung kommen die beteiligten Künstler*innen in einer Gesprächsrunde selbst zu Wort und reflektieren darin ihre Beteiligung an der Ausstellung *Black Excellence*.

[12]12 Die künstlerischen Arbeiten werden als Bilder, die während der Ausstellung entstanden sind inkl. den Ausstellungsbeschriftungen präsentiert, bzw. werden die Gedichte, die während der Ausstellung auf Tablets in Video-Performances abgespielt wurden, im Originaltext gezeigt. Begleitend zur Ausstellung gab es ein Booklet, worin die Arbeiten inkl. einer kurzen Werkbeschreibung der jeweiligen Künstler*in, vorgestellt wurden. Diese Texte aus dem Booklet sind hier ebenfalls abgedruckt.

[13]13 Supported by *cohan yusha @ sounddetails*

Literatur

Auma, Maureen Maisha (im Erscheinen): Sexualpädagogisches Empowerment und Rassismuskritik. In: I-PÄD, Initiative Intersektionale Pädagogik (Hrsg.): *Intersektionale Sexualpädagogik*. Berlin: Selbstverlag.

Dalhoff, Maria/Eder, Sevil (2016): Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. In: Thuswald, Marion/ Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im Kunstunterricht*. Wien: Löcker, S. 83-96.

Dankwa, Serena O./ Ammann, Christa/ dos Santos Pinto, Jovita (2019): Profiling und Rassismus im Kontext Sexarbeit. „Overpoliced and Underprotected“. In: Wa Baile, Mohamed/ Dankwa, Serena O./ Naguib, Tarek u.a. (Hrsg.): *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*. Bielefeld: transcript, S. 155-171.

Derrida, Jaques (2007): *As if I were Dead. An Interview with Jacques Derrida*. Als ob ich tot wäre. Ein Interview mit Jacques Derrida. Wien: Turia + Kant.

Eggers, Maureen Maisha (2011): Diversity/Diversität. In: Arndt, Susan/ Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*. Münster: Unrast, S. 256-263.

El-Maawi, Rahel/ dos Santos Pinto, Jovita (2019): Handwerks geschichten. Schwarze Frauen im Gespräch. In: Wa Baile, Mohamed/ Dankwa, Serena O./ Naguib, Tarek u. a. (Hrsg.): *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*. Bielefeld: transcript, S. 107-138.

Fanon, Frantz (2008 [1952]): *Black Skin White Mask*. London: Pluto Press.

Galerie *WE DEY x Space* (o.J.): About the Project. Online: <https://we-dey.in/about/about-the-project/> [19.3.2020]

Grosfoguel, Ramón (2010): Die Dekolonisation der politischen Ökonomie und der postkolonialen Studien: Transmoderne, Grenzdenken und globale Kolonialität. In: Boatcă, Manuela/ Spohn, Willfried (Hrsg.): Globale, multiple und postkoloniale Moderne. München: Rainer Hampp, S. 209-339.

Hill Collins, Patricia (2004): *Black Sexual Politics. African Americans, Gender, and the new racism*. New York: Routledge.

hooks, bell (1981): *Ain't a woman?* Boston: South End.

Jugendgruppe „Jugendcorner“ der Schwarzen Frauen Community Wien (o.J.): Jugendprogramm. Online: <https://www.schwarzefrauencommunity.at/jugendgruppe> [19.3.2020]

Kilomba, Grada (2010 [2008]): *Plantation Memories*. Berlin: Unrast.

Kilomba, Grada (2019): Warum uns Beyoncé und Jay-Zs Louvre-Video nicht loslässt. 9.1.2019. In: *Monopol. Magazin für Kunst und Leben*. Online: <https://www.monopol-magazin.de/warum-uns-beyonces-und-jay-zs-louvre-video-nicht-loslaesst> [19.3.2020]

Lorde, Audre (2007 [1984]): *Sister Outsider. Essays & Speeches*. New York: Crossing Press.

Lugones, María (2010): Toward a Decolonial Feminism. In: *Hypatia*, 25/4, S. 743-759.

Lutz, Helma/ Kulaçatan, Meltem (2016): Wendepunkt nach Köln? Zur Debatte über Kultur, Sexismus und Männlichkeitskonstruktionen. In: *UniReport*, 3/2016, S. 2.

Messerschmidt, Astrid (2016): Nach Köln – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, María do Mar/ Mecheril Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 159-172.

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.

Salo, Elaine/ Pumla Dineo Gqola (2006): Editorial: Subaltern Sexualities. In: *Feminist African Issue: Subaltern Sexualities*, 6/2006, S. 1-6.

Sanyal, Mithu (2016): Hatespeech im Feminismus-Mantel. Alice Schwarzers Buch über die Kölner Silvesternacht ist eine rassistische Hassschrift. Aber warum eigentlich? In: *Missy Magazin* 18.8.2016. Online: <https://missy-magazine.de/blog/2016/08/18/hate-speech-im-feminismus-mantel/> [19.3.2020]

Schwarze Frauen Community Wien (o.J.): Über uns. Online: <https://www.schwarzefrauencommunity.at/ueber-uns> [19.3.2020]

Spivak, Gayatri Chakravorty (1994 [1988]): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick/ Chrisman, Laura (Hrsg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf, S. 66-111.

Abbildungen

Abb. 1-3: *Ausstellungseröffnung Black Excellence in der Galerie WE DEY x Space*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 4: Assemblage aus Zeichnung, Text und Haar in einem Objektrahmen, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 5: Performance des Songs von Mayra Kiki Diop, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 6: Poetry Performance von Tobias Kogler, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 7: Skulptur aus Keraplast und Skizzen, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, März 2019

Abb. 8: Emily Olowu am Fotografieren für die Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 9: Poetry Performance von Atu Ackwonu, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 10: Videostill aus 200 seconds von Marafi Mustafa, Ausstellung *Black Excellence*, 2019

Abb. 11: Poetry Performance von Jordan Lindinger-Asamoah, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Abb. 12: Begehbare Installation aus Holz und Stoff, Ausstellung *Black Excellence*, Foto: *Abjona Esther Ojo*, 2019

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

In der folgenden Gesprächsrunde sprechen Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren über ihre Teilnahme an außerschulischen Bildungsprojekten zu den Themen Liebe, Sexualität und Begehren sowie Identität, Empowerment und Community. An der Diskussionsrunde, die im April 2019 stattfand, haben sieben Jugendliche teilgenommen: Anika, Kyra und Meli aus dem Projekt *Liebe, Sex & Klartext*¹ und Céline, Emily, Iyabo und Tobias aus dem *Jugendcorner*, einer offenen Jugendgruppe der *Schwarzen Frauen Community* Wien, die an dem künstlerischen Projekt *Black Excellence*² beteiligt waren.

Der Grund für die Auswahl dieser beiden Projekte bestand darin, dass beide den Versuch darstellen, (Re-)Präsentations-Praxen zu entwickeln, welche den Herausforderungen einer Selbstermächtigung von Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrungen gerecht werden können. Dieser gemeinsame Nenner ist zugleich ein erster Ausgangspunkt für das von Amina Mahdy und Rada Živadinović moderierte Gespräch, das aufgenommen und transkribiert wurde und im Folgenden gekürzt wiedergegeben wird. Die Jugendlichen stellen dabei zunächst die Projekte vor, an denen sie teilgenommen haben, geben einen Einblick in deren Entstehung und Ablauf und schildern die Möglichkeiten sowie Formen ihrer Partizipation. Sie beleuchten nicht nur die unterschiedlichen inhaltlichen Ansprüche sowie die strukturellen und dynamischen Ebenen der Projekte, sondern reflektieren auch, was die Projekte für sie, sowohl persönlich als auch kollektiv, bedeutet haben und welche öffentlichen Reaktionen damit provoziert wurden.

Liebe, Sex & Klartext

Rada & Amina: Könntet ihr uns eure Projekte vorstellen? Was war das Thema und was habt ihr genau gemacht?

Meli: Also, bei unserem Projekt *Liebe, Sex & Klartext* war die Idee, bestimmte Klischee-Fragen in der Öffentlichkeit anzusprechen und dazu aufzuklären. Es ging also darum, falsche Aussagen zu klären und auch dummen Aussagen auf den Grund zu gehen. Wie der Titel schon sagt, waren es insbesondere Fragen im Bereich Liebe, Sex und Geschlecht.

Anika: Es wurden z.B. Fragen wie „*Haben nur Männer einen Penis*“ gestellt. Und die Fragen wurden dann von zwei bis drei Jugendlichen vor der Kamera beantwortet.

Kyra: Wir haben Kissen bekommen, wo vorne „*Ja*“ und hinten „*Nein*“ draufstand. Jeweils eine Jugendliche hat eine Frage³ vorgelesen, dann haben wir spontan unsere Meinungen gesagt und, ob wir mit Ja oder Nein antworten würden. Und danach wurde die richtige Antwort vorgelesen. Die Videoclips wurden dann auf YouTube⁴ gestellt.

Andere Jugendliche: Cool!

Rada & Amina: Die Clips heißen *Liebe, Sex & Klartext*. Es gab dann auch Zeitungsartikel darüber.

Meli: Und ich wurde auch ins Radio eingeladen, zu FM4⁵.

Rada & Amina: Ja, das Projekt ist schon ziemlich *famous* geworden. Es gab auch viele positive Reaktionen. Also, medial wurde viel darüber gesprochen. Wir haben über viele Ecken gehört, dass die Leute sich die Clips anschauen, auch Jugendliche in Jugendzentren. Es hat sich gut verbreitet?

Anika: Ja, es ist halt eine andere Art der Sexualaufklärung. Dann müssen es die Erwachsenen nicht machen [lacht].

Black Excellence

Rada & Amina: Könntet ihr, vom Projekt *Black Excellence*⁶, eure Gruppe kurz vorstellen und etwas zum Projekt erzählen?

Tobias: Wir sind vom *Jugendcorner*⁷, das ist die Jugendgruppe vom SFC, das steht für Schwarze Frauen Community Wien.

Iyabo: Ja voll, wir sind dort eine *Family*.

Emily: SFC ist eine Gruppe von Schwarzen Frauen in Wien, die vor vielen Jahren gegründet⁸ wurde. Sie beschäftigt sich mit Diskriminierung im deutschsprachigen Raum und organisiert Seminare und Workshops für Frauen – und auch für die Kinder der Frauen. Und es sind auch Männer dort, aber nur zur Betreuung der Kinder.

Tobias: Aber nur Schwarze Männer. Ich habe noch nie einen weißen Mann dort gesehen. Weiße Frauen schon, die aber Schwarze Kinder haben.

Emily: Unsere Jugendgruppe ist vor zwei Jahren entstanden.

Iyabo: Es ist seitdem viel passiert, wir haben zusammen schon viel erlebt.

Céline: Und wir treffen uns immer am letzten Samstag im Monat. Es gibt eigentlich immer ein Thema, aber es geht mehr so darum, diesen Schutzmantel ablegen zu können, wie das Persy⁹ immer so schön sagt [lacht]. Wir leben in einer Gesellschaft, wo die Mehrheit weiß ist, weil wir in Europa sind. Und man wächst dann auf und merkt, dass man anders ist, und wird konfrontiert mit Kommentaren über die Haare oder mit Leuten, die dir einfach in die Haare greifen, ohne zu fragen, ob du das überhaupt willst, oder mit Leuten, die irgendwelche Kommentare schieben. Und in unserer Gruppe sind solche Themen nicht da, weil wir in

einem *Safe Space* sind, wo wir nicht darüber nachdenken müssen.

Emily: Und auch der Austausch ist wichtig!

Tobias: Es ist einfacher, wenn man dieselben Erfahrungen gemacht hat. Es gibt dann eine andere Ebene von Verständnis als mit einer Person, die diese Erfahrungen nicht gemacht hat.

Iyabo: Ja, man muss sich am Anfang auch nicht erklären, sondern kann einfach bei den richtigen Sachen einsteigen.

Rada & Amina: Und könntet ihr uns etwas zum Projekt bzw. zur Ausstellung erzählen?

Céline: Wir haben zum Thema *Imagining Desires* ein Kunstprojekt gemacht. Wir waren eigentlich sehr frei in dem, was wir machen durften. Also, wir konnten selber entscheiden, was wir machen.

Iyabo: Zum Schluss gab es eine Ausstellung. Die war in der Galerie *WeDey X Space*¹⁰. Das ist ein Raum für queere BPoC, *Black People and People of Color*. Aber die Ausstellung gibt's jetzt leider nicht mehr.

Es entstanden ziemlich unterschiedliche Kunstwerke. Es gab nicht nur ein Thema, weil der Titel *Imagining Desires* voll weitläufig ist.

Céline: Ich finde, *Imagining Desires* war das Überthema und *Black Excellence* war eher das Ausgangsthema, das dann besser zu unserer Ausstellung gepasst hat. *Imagining Desires* war ein sehr breites Thema, da konnte jeder etwas reininterpretieren. Und so konnte jeder das machen, was gut gepasst hat. Ich z.B. habe gezeichnet und skizziert.

Iyabo: Ich habe eine Kunstinstitution gebaut. Also, ich habe aus Holz ein Gerüst, quasi einen Würfel gebaut, einen kleinen begehbaren Raum, und drinnen habe ich Videoclips abspielen lassen, von Gedichten, die ich aufgenommen habe. Es war mir wichtig, dass die Leute ihren *Space* in meinem *Space* haben. Ich wollte nicht, dass meine Gedichte so frei im Ausstellungsraum schweben. Ich wollte, dass meine Gedichte einen Raum haben.

Emily: Ich habe eine Fotoserie mit Porträts der meisten Leute aus unserer Jugendgruppe gemacht. Es war ziemlich spontan. Die Porträts hingen dann bei der Ausstellung im ganzen Raum verteilt, freischwebend von der Decke.

Céline: Kiki hat z.B. einen Song gemacht, darin ging es um Gefühle. Das war auch voll cool. Sie hat ein Lied geschrieben und Oscar hat dann den Beat dazu gemacht. Und beim Refrain hat er auch mitgesungen. Und es gab andere, die z.B. *Spoken Word* gemacht haben.

Tobias: Ja, ich habe auch *Spoken Word* gemacht. Ich habe das *Poem* geschrieben, bevor der Titel für die Ausstellung überhaupt feststand, und es hat gut gepasst. Alle anderen Sachen, die ich zu der Zeit geschrieben habe, waren irgendwie so *sad* und *depressive*.

Iyabo: Inhaltlich ging es bei vielen um das Thema Diskriminierung. Ich hatte dann irgendwie kurz Angst, weil einige in ihren Gedichten das Thema Schwarz-Sein in der Gesellschaft thematisiert haben. Ich hatte das nicht. Bei mir kam das nur einmal in einem Gedicht über den weißen Mann vor. Aber sonst waren alle meine Gedichte anders und hatten nichts mit Diskriminierung zu tun. Ich bin dann zu Nana und Rafa gegangen und habe ihnen gesagt, dass ich das Gefühl habe, meine Gedichte würden nicht so richtig in die Ausstellung passen, und gefragt, ob ich etwas anderes machen muss. Sie meinten dann, allein dass ich Schwarz bin und meine Geschichte hinaustrage, ist genug, ich muss die Diskriminierung nicht hervorheben. Die Diskriminierungserfahrungen haben uns ja geprägt und das zeigt sich auch in unseren Kunstwerken. Ich fand diese Antwort urhilfreich.

Emily: Um es kurz zusammenzufassen: Es ging eher darum, dass wir als Schwarze Jugendliche unsere Kunst präsentieren können, und weniger darum, dass unsere Kunst unbedingt unser Schwarz-Sein thematisiert. Es ging darum, überhaupt die Möglichkeit zu haben, unsere Gefühle auszudrücken, sei es in Bezug auf Diskriminierung oder in Bezug auf Liebe, Sex oder was weiß ich. Es war super, dass wir diese Möglichkeit hatten, z.B. im Tonstudio aufzunehmen oder mit einer *nicen* Kamera Fotos zu machen oder Kunst zu machen und das Material, das wir dazu benötigen, zu bekommen, und auch, dass wir unsere Kunstwerke dann ausstellen konnten. Einen Raum bekommt man ja auch nicht so leicht. Und dass wir dann auch eine *Audience* hatten, die sich die Ausstel-

lung wirklich angeschaut hat, war toll.

Rada & Amina: Also, wir waren bei der Ausstellung und waren voll begeistert. Ihr habt wirklich unglaublich tolle Kunstwerke geschaffen, voll stark und schön, einfach *wow*.

Projektprozesse

Rada & Amina: Könntet ihr uns mehr zum Projektprozess erzählen?

Wie war das bei *Liebe, Sex & Klartext*, wo habt ihr vom Projekt erfahren und wie seid ihr dann dazu gekommen?

Anika: Bei mir war es so, dass ich beim *girls rock camp*¹¹ von Sophie Utikal angesprochen wurde. Sie hat mir einen Flyer gegeben und gefragt, ob ich Lust habe, da mitzumachen. Es gab auch Geld dafür [lacht], und es war interessant, über die Themen Sexualität und Liebe zu reden. Ich schäme mich auch überhaupt nicht, offen über diese Themen zu reden.

Meli: Bei uns in der Schule hing ein Zettel, auf dem stand, dass sich Leute zwischen 15 und 21 Jahren melden sollen, wenn sie offen darüber reden möchten und können.

Kyra: Bei mir war es eine Freundin, die mir den Flyer gezeigt hat und meinte: „Oha, warum stellen wir uns da nicht vor?“ Und dann haben wir uns fürs Casting angemeldet.

Emily: Casting? Gab's da ein Auswahlverfahren?

Meli: Ja, es gab ein Casting. Es war aber nicht so schlimm. Du hast dich einfach dort hingesetzt, wo die Videos produziert wurden, und hast eine Proberunde gemacht. Und Sophie Utikal und Franziska Kabisch haben geschaut, ob du natürlich wirkst, ob du so wirkst, als würdest du dich dafür interessieren.

Meli: Ja, und wir haben alle je 150 Euro Honorar gekriegt. Und ich mein, wenn du es auch ohne Geld machen würdest und trotzdem Geld dafür kriegst, dann ist das doch etwas Gutes.

Anika: Ja, ich habe das am Anfang überhaupt nicht gelesen, auf diesem Flyer, dass wir Geld kriegen, und habe mich dann gefreut.

Meli: Ich finde, wenn da Menschen hingehen, dann sollten sie das freiwillig wegen des Themas machen und nicht wegen des Geldes.

Kyra: Ja, für mich war es eher, dass ich voll gehofft habe, dass sie ja sagen, und weniger wegen des Geldes.

Meli: Als ich mir dann die Videos angeschaut hab, ist mir aufgefallen, dass darauf geachtet wurde, Leute aus verschiedenen Bereichen zu nehmen, also erstens aus verschiedenen Altersklassen und zweitens aus verschiedenen Lebenssituationen. Ich weiß nicht, ob euch das aufgefallen ist, aber meine Gesprächspartnerin war damals z.B. im siebten Monat schwanger.

Rada & Amina: Wie war das bei *Black Excellence*? Ihr kanntet euch ja schon aus eurer Jugendgruppe, aber wie seid ihr zur Ausstellung gekommen?

Emily: Ich glaube, diese Ausstellung wäre nie zustande gekommen, hätten wir uns alle nicht schon aus der Jugendgruppe gekannt, *to be honest*. Und wir wurden immer von Nana-Gyan und Rafa in den Arsch getreten.

Tobias: Ich fand das voll *nice*, dass sie immer im Chat geschrieben haben und so *persistent* waren, sonst wäre es einfach nicht so zustande gekommen, denke ich. Ich habe irgendwie nur meine Kunst gemacht und der ganze Rest, also die ganze Organisation, wurde von wem anderen übernommen – so hat sich das angefühlt –, das war cool.

Céline: Ja, es war angenehm und was ich vor allem urcool fand, war, dass jeder sein Kunstwerk gemacht hat und Nana und Rafa alle einzeln angerufen und nachgefragt haben, wie weit man mit dem Kunstwerk ist, was noch getan werden muss und welche Unterstützungen wir brauchen. Sehr individuell. Ich habe dann immer mit Rafa telefoniert und mich mit ihr ausgetauscht. Ich fand

das sehr angenehm, weil wir dadurch mit jemandem über unsere Kunstwerke reden konnten und Rückmeldung bekommen haben, ob das alles so passt oder nicht.

Partizipation

Rada & Amina: Wie viel konntet ihr in den Projekten mitbestimmen und welche Partizipationsmöglichkeiten hattet ihr?

Kyra: Naja, *Liebe, Sex & Klartext* war halt schon so ein vorgefertigtes Projekt. Das einzige, was wir mitbestimmen konnten, war, unsere eigene Meinung zu sagen. Und ich glaube, das war auch das Wichtigste an der Sache.

Meli: Letztendlich haben Sophie und Franziska ja auch ausgesucht, welche Teile sie veröffentlichen, von dem, was wir gesagt haben. Aber sie haben auch gesagt, dass wir im Nachhinein etwas rausstreichen können, falls wir finden, dass wir was blöd formuliert haben.

Kyra: Und sie haben Wert darauf gelegt, dass wir in unseren natürlichen Styles kommen, also, dass wir unsere Outfits selber aussuchen konnten. Das war cool! Wir mussten nicht irgendetwas anziehen, worin wir uns dann nicht wohlfühlt hätten. Ich glaube, wenn man die eigenen Sachen anhat, dann repräsentiert man doch eher sich selber.

Meli: Ja, insgesamt war's ganz chillig, man konnte sich einfach auf eine Couch setzen, hat Fragen beantwortet, es gab Apfelstrudel und etwas zu trinken und man wurde bezahlt.

Rada & Amina: Beim Projekt Black Excellence konntet ihr ja relativ viel mitgestalten?

Céline: Ja, wir konnten eigentlich alles mitbestimmen, mitgestalten, selber entscheiden, was wir machen und wie wir das machen. Und wir haben dann auch in der Vorbereitung zur Ausstellung abgesprochen, wo die Kunstwerke im Raum hinkommen. Das war echt alles voll cool.

Öffentliche Reaktionen auf die Projekte

Rada & Amina: Und wie waren die öffentlichen Reaktionen? Beim Projekt *Liebe, Sex & Klartext* gab's ja auch negative Reaktionen, wie war das für euch?

Meli: Ja, Martin Sellner hat ein YouTube Video gemacht, ein Reaktionsvideo zu unseren Videos.

Tobias: Wer ist das?

Meli: Das ist ein rechtsradikaler Typ, der YouTube Videos macht.

Céline: Nein!!!

Meli: Das ist der Typ von den Identitären.

Anika: Das Witzige ist, er hat nur eines von unseren Videos genommen, das ungefähr zwei Minuten lang ist, und ein ungefähr zwanzigminütiges Video darüber gemacht.

Kyra: Und er hat ungefähr alle zehn Sekunden unser Video gestoppt, das war so nervig. Jeder Mensch soll seine eigene Meinung haben, ist ja schön und gut, soll er halt ein Reaktionsvideo machen, auch wenn es ein dummes Video ist, weil seine Meinung dumm ist. Das Schlimme war aber, dass er *Hate*-Kommentare über die Personen im Video gemacht hat, also etwa darüber, wie sie ausschauen, was gar nichts mit dem Kontext zu tun hatte. Er hat zum Beispiel auch *Fat-Shaming* gemacht.

Anika: Und *Shaming* über das, wie die Personen angezogen waren, oder weil sie seiner Meinung nach so lesbisch ausgesehen haben. Und er hat sich über eine Freundin von mir lustig gemacht und gemeint: „Die sieht doch aus wie ein Junge, das ist doch kein Mädchen!“ Und so weiter. Es war sooo schlimm.

Kyra: Das waren so diese Klischee-Kommentare.

Meli: Mich hat er mitten im Satz abgeschnitten, hat das Video gestoppt und es kommentiert und erst dann habe ich meinen Satz beendet, was er aber vollkommen ignoriert hat. Ich habe mir dann nur gedacht: „Bitte, *get your facts straight!*“

Iyabo: Ja, das muss ja urschleife sein, wenn ihr das gemacht habt und dann am Ende dieser Scheiße von den Identitären als Reaktion gekommen ist.

Meli: Uns wurde deswegen sehr viel Unterstützung durch Organisationen angeboten, falls wir damit nicht klarkommen oder einfach mal reden wollen. Aber ich muss sagen, es gab auch sehr viel Negatives zu seinem Video, was ich voll gut fand. Ich meine, er hat seine Anhänger und deswegen gab es schon auch Zustimmung zu seinem Video.

Anika: Ja, ich habe die Kommentare gelesen und die meisten Leute haben ihm zugestimmt.

Meli: Ja, weil das ja auch genau seine Leute sind.

Kyra: Und dann schreibt er unten in der Videobeschreibung noch: „Bitte lasst die armen Damen im Video in Frieden und belasst es bei einem *Like/Dislike*.“

Meli: Er hat behauptet, dass alles, was wir geantwortet haben, *gescrīpted* war, um ein feministisches Bild zu erzeugen, weil heutzutage kein Teenager so was sagen würde.

Anika: Dann kam ja auch die Debatte mit der Verschwendung von Steuergeldern.

Kyra: Ich habe eigentlich erwartet, dass niemand auf das Video aufmerksam wird. Ich dachte, vielleicht schauen sich meine Eltern und ihre Freunde die Videos an. [Alle lachen]

Meli: Ja, bei mir in der Schule hing das Plakat, da dachte ich, okay, vielleicht schauen es sich die Leute in meiner Schule an.

Anika: Aber die meisten Leute, die ich kenne, fanden die Videoclips voll cool.

Rada & Amina: Und welches Feedback gab's auf die Ausstellung?

Tobias: Bei unserer Ausstellungseröffnung war die Stimmung richtig *nice*. Es gab nur positives Feedback. Es hat uns alle noch mehr *hochgepowert*, man konnte nur noch mit Grinsen im Gesicht herumlaufen.

Emily: Aber das war ja auch das Coole, es sind wirklich nur Leute gekommen, die sich dafür interessiert haben und es waren keine *Haters* da.

Empowerment

Rada & Amina: Und wie war dann die Ausstellung?

Iyabo: Ja, die Ausstellung, die war so cool! Und das Geilste an der Ausstellung, fand ich, war zu sehen, was es bedeutet, Kunst zu machen. Also, am Ende dann die Idee, die man im Kopf hatte, als rauchiges Bild oder so in der Ausstellung verwirklicht zu sehen...

Tobias: ... in der Manifestation.

Iyabo: Und wir haben auch gemeinsam diese unglaubliche Energie gespürt, in dem Raum am ersten Abend, bei der Eröffnung.

Céline: Das war wirklich heftig.

Iyabo: Und die Leute reingehen und vor den Kunstwerken zu sehen und jeden so strahlend zu erleben, das war voll schön. Nicht nur den eigenen Erfolg, sondern die Gruppe als Ganzes – zu sehen, was wir alles können und wie viele Talente wir alle haben.

Céline: Ich fand das auch so heftig, zu sehen, wie dieser Prozess von der Idee bis zum fertigen Produkt Wirklichkeit geworden ist. Am Anfang war es noch abstrakt, jeder hatte zwar eine Vorstellung – aber am Ende die Ausstellung zu sehen, war dann ein bisschen wie so unser Baby [lacht].

Tobias: Ja, ich habe es mir irgendwie kleiner vorgestellt. Die Energie dann dort, es war voll *nice*, ich war auch so *gehyped*! Es war so *crazy*!

Iyabo: Ich bin da reingekommen, es war wie eine Droge.

[Alle lachen]

Rada & Amina: Welche Bedeutung hatte es für eure Gruppe bzw. für euch persönlich?

Céline: Wir waren ja auch schon davor eine Gruppe und es war cool, das als Gruppe gemeinsam zu machen.

Tobias: Ich würde es jedenfalls nochmals machen. Auf jeden Fall!

Iyabo: Ich finde, dass unser Kunstprojekt megacool war, vor allem weil ich ja parallel Schule hatte und in der Schule lief alles scheiße und nix hat funktioniert. Aber außerhalb der Schule habe ich so viel Zuspruch bekommen für Dinge, die in der Schule nicht ernst genommen werden, eben Kreativität und so. Es war einfach schön in diesem Jahr parallel zu meiner Schule trotzdem etwas zu machen, das so viel positives Feedback gebracht und so viel *connected* hat. Und eigentlich könnte ich noch viele solche Projekte machen, mit Leuten, von denen ich wegen der Ausstellung angefragt wurde, aber das geht sich zeitlich neben der Schule nicht aus. Aber die Möglichkeit wäre da. Das ist alles möglich geworden durch dieses Kunstprojekt und deshalb finde ich das so super.

Kritik und Änderungsvorschläge für weitere Projekte

Rada & Amina: Was hättet ihr euch aus heutiger Perspektive anders gewünscht oder was würdet ihr jetzt anders machen?

Meli: *Liebe Sex & Klartext* war ja nur für Mädchen geschrieben. Aber ich hätte es interessant gefunden, hätte man das auch mit Typen gemacht.

Iyabo: Ja, überhaupt bei diesem Thema. Junge Frauen tendieren eher dazu, dass sie sich mit diesen Themen beschäftigen oder offener damit umgehen als junge Männer, beispielsweise mit Homosexualität. Also, ich fände es eigentlich auch wichtig, dass da auch Männer dabei wären.

Kyra: Es war von der Stadt Wien so vorgegeben, sie haben das Projekt ja finanziert und die Themen vorgegeben, in diesem Fall, dass eben Mädchen darüber reden sollen.

Anika: Also, da waren z.B. auch Fragen zum Menstruationszyklus usw. Das sind Themen, bei denen ich mich frage, welcher Typ die beantworten kann.

Emily: Ja, aber es ist ja trotzdem wichtig für Männer, darüber Bescheid zu wissen.

Meli: Ja, es wäre cool, wenn es auch noch eine Version für Jungen gäbe.

Kyra: Ich finde, wir hätten z. B. schon etwas zu den Fragen beitragen oder zumindest Grundthemen vorschlagen können. Ich fand es schade, dass genau die Fragen zur Menstruation rausgenommen wurden. Die sind nicht veröffentlicht worden.

Anika: Ja, es wurde nur die Hälfte der Fragen veröffentlicht, etwa 14 von 26.

Kyra: Ich finde, man hätte ein Video mit allen Teilnehmerinnen zusammen machen sollen. Wir hatten verschiedene Termine, an einem Tag direkt hintereinander, das heißt, wir haben uns dadurch eigentlich überhaupt nicht alle gesehen oder wirklich kennengelernt.

Rada & Amina: Was hättet ihr beim Projekt *Black Excellence* anders gemacht?

Emily: Ich hätte mir einen anderen Titel gewünscht.

Céline: Ja, ich auch.

Tobias: Warum habt ihr dann nicht gesagt, dass es für euch nicht gepasst hat?

Iyabo: Es ist irgendwie voll untergegangen. Ich dachte eigentlich, dass *Imagining Desires* der Titel wird, den fand ich cool. Ich habe nicht mal gecheckt, wann wir den Namen überhaupt beschlossen haben.

Céline: Wir haben den im Chat geschrieben. Und ich habe dann halt noch gesagt „Können wir uns nicht etwas anderes überlegen?“, aber mir ist nichts anderes eingefallen.

Emily: Ich finde, *Black Excellence* hat so eine Distanz geschaffen.

Céline: Ja, ich fand das so überheblich, das hat mir nicht so gut gefallen. Ich denke mir, es ist wichtig, dass wir alle Menschen sind. Und ich finde, mit diesem Titel ist das so, als wären wir irgendwie, so *„excellent“*.

Emily: Das hat so etwas Ausgrenzendes. Warum müssen wir uns immer hervorheben aus dem Ganzen? Warum können wir nicht einfach eine Kunstausstellung machen, wo unsere Werkstücke ausgestellt werden und nicht unsere Hautfarbe im Vordergrund steht?

Céline: Ja eben, das war das, was mich geärgert hat.

Iyabo: Ja okay, das check ich schon. Warum muss das Wort *Black* noch im Titel sein, warum nicht einfach nur *Excellence* oder so. Aber ich finde auch, dass es wichtig ist, dass der Titel *Black Excellence* war. Wir sind alle junge Leute, die gerade das erste Mal Kunst veröffentlicht haben. Und ich glaube, dass es wichtig war, mit *Black Excellence* eine Barriere zu schaffen. So in der Art: „Wir gestatten euch in unseren *Space* zu kommen.“ Die Ausstellung fand in einem *Space* für *People of Color* statt, in einem *Space*, in dem normalerweise keine weißen Leute sind. Also, finde ich es eigentlich ganz gut, dass der Titel so hieß.

Tobias: Ich finde auch, dass wir alle Menschen sind, und es wäre schön, wenn alle einander als Mensch sehen würden. Aber ich finde, in dem System und in der Gesellschaft, in der wir leben, hat so ein Titel voll seine Berechtigung.

Iyabo: Ich frage mich auch, warum wir uns auf unser Schwarz-Sein reduzieren müssen? Wir dürfen ja unsere Hautfarbe sehen als *Black People*, ich meine, wir sind Schwarz, also, wir können schon herausstreichen, was uns ausmacht; vor allem in einer Gesellschaft, wo wir immer ausgeschlossen werden. Also können wir das auch vorwegnehmen: Wir sind Schwarz. Passt. Schau dir meine Kunst an!

Emily: Ich hätte das Plakat an meiner Schule aufgehängt, wäre der Titel anders gewesen. Das war mein Hauptgrund, warum ich es nicht so super fand. Es wäre zu kontrovers gewesen.

Tobias: Stimmt, wenn ich im Nachhinein darüber nachdenke, vielleicht hätte das etwas geändert.

Leute sehen es dann so aus ihrer Realität und denken sich etwas Gewisses und es wäre viel Arbeit, das dann für jede Person zu erklären, warum der Titel so heißt zum Beispiel.

Emily: Und vielleicht ist es ja auch in der Gruppe untergegangen, weil so viel in einer Chat-Gruppe passiert. Es ist schwierig, immer den Überblick zu behalten. Da hätte eine Gesprächsrunde besser gepasst.

Tobias: Ja, aber das wäre ja möglich gewesen, hätte irgendwer das wirklich eingebracht.

Emily: Ja eh, aber wer hat Zeit, sich hinzusetzen?

Tobias: Wir hatten ja mehrere Zusammenkünfte, wo man das locker hätte erwähnen können.

Emily: Ja eh.

Céline: Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass Nana und Rafa im Chat geschrieben haben: „Der Titel heißt jetzt *Black Excellence*.“ Und dann mussten sie die Flyer machen, also den Titel schnell festlegen. Und das war mir dann irgendwie viel zu schnell, mir ist kein anderer Titel eingefallen.

Tobias: Schau, ich finde das auch cool, dass wir das jetzt sehen und für das nächste Mal umsetzen können. Weil es dann plötzlich schnell-schnell ging, obwohl davor eigentlich schon genug Zeit da war, um es zu besprechen. Und jetzt in der Reflexion erkennt man Aspekte, die einfach noch viel toller aufgebaut werden können.

Rada & Amina: Vielen Dank euch allen für die spannende Diskussion, es war voll inspirierend, mit euch gemeinsam über all diese Themen zu reden. Danke!

Anmerkungen

[1] Das Projekt *Liebe, Sex & Klartext*, gefördert durch das Programm für Frauengesundheit der Stadt Wien, fand im November 2018 unter der Leitung von Sophie Utikal und Franziska Kabisch statt (vgl. Rathauskorrespondenz 2018: o.S.).

[2] Die Ausstellung *Black Excellence* (vgl. *Imagining Desires* o.J.: o.S.) fand im Rahmen des Sparkling Science Projekts *Imagining Desires* statt und wurde von Nana-Gyan Ackwonu und Rafaela Siegenthaler in Kooperation mit Abiona Esther Ojo und Sade Stöger von der *Schwarzen Frauen Community Wien* (vgl. Jugendgruppe Jugendcorner o.J.: o.S.) von September 2018 bis März 2019 begleitet und kuratiert. Die dreitägige Ausstellung fand schließlich im März 2019 in der Galerie *WE DEY x Space* (vgl. Galerie WE DEY x Space o.J.: o.S.) in Wien statt.

[3] Die Fragen bzw. Aussagen (z.B. „Wenn der Penis nicht in die Scheide eindringt, ist es kein richtiger Sex“ oder „Wer kurze Röcke trägt ist nur auf Sex aus“ oder „Bisexuelle Personen können sich nicht entscheiden, ob sie auf Burschen oder auf Mädchen stehen“) wurden im Vorfeld von den Projektleiter_innen in Absprache mit der MA24 (Magistrat für Strategische Gesundheitsversorgung) formuliert und für die teilnehmenden Jugendlichen auf Karten geschrieben. Die Antworten der Jugendlichen erfolgten spontan. Die richtigen Antworten standen auf der Rückseite der Karte und wurde danach jeweils von einer Jugendlichen vorgelesen.

[4] Die Videoclips sind auf Youtube abrufbar (vgl. Youtube 2018: o.S.).

[5] FM4 ist ein Jugendkulturradiosender des Österreichischen Rundfunks.

[6] Mehr Infos zum Projekt sind auch im Beitrag „Dekolonisierung der Sexualpädagogik. Re-Präsentation von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive“ in dieser Sammlung zu finden.

[7] Vgl. Jugendgruppe *Jugendcorner* o.J.: o.S.

[8] Die *Schwarze Frauen Community Wien* wurde 2003 von Schwarzen Frauen gegründet (vgl. Schwarze Frauen Community Wien o.J.: o.S.).

[9] Persy Lowis Bulayumi engagiert sich im Team der Schwarzen Frauen Community in der Kinder- und Jugendarbeit.

[10] Vgl. Galerie WE DEY x Space o.J.: o.S.

[11] Vgl. Girls Rock Camp o.J.: o.S.

Literatur

Galerie *WE DEY x Space* (o.J.): About the Project. Online: www.we-dey.in [5.4.2020]

Girls Rock Camp (o.J.): Pink Noise Girls Rock Camp. Online: www.girlsrock.at [5.4.2020]

Imagining Desires (o.J.): Ausstellung Black Excellence. Online: www.imaginingdesires.at/ausstellung-black-excellence/ [5.4.2020]

Jugendgruppe *Jugendcorner* der *Schwarzen Frauen Community Wien* (o.J.): Jugendprogramm. Online: www.schwarzefrauencommunity.at/jugendgruppe [5.4.2020]

Rathauskorrespondenz (2018): Liebe, Sex und Klartext – 14 Video-Clips zur sexuellen Selbstbestimmung von Mädchen. Online: www.wien.gv.at/presse/2018/11/26/liebe-sex-und-klartext-14-video-clips-zur-sexuellen-selbstbestimmung-von-maedchen [5.4.2020].

Youtube (2018): Liebe, Sex und Klartext! Clips. Online: www.youtube.com/playlist?list=PL3J8riA9k_qbsIjHIo-i699YJvXJHmrhW [5.4.2020]

Schwarze Frauen Community Wien (o.J.): Über uns. Online: www.schwarzefrauencommunity.at/ueber-uns [5.4.2020]

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

„Da wirst du wahrscheinlich nicht so viel finden, oder?“, ist eine der häufigsten Fragen, die ich im Laufe meiner Recherche gehört habe. Seit fast einem Jahr forsche ich zur Darstellung von Abtreibungen¹ in Filmen und Serien und kann den Freund*innen und Familienmitgliedern, die mir diese Frage gestellt haben, mittlerweile sagen: „Doch, ich finde sogar ziemlich viel. Aber es macht nicht unbedingt Spaß, sich das alles anzuschauen.“ Auf diese Aussage folgt oft ein weiteres, jedoch unausgesprochenes Fragezeichen: Warum sollte die Auseinandersetzung mit Abtreibungen Spaß machen? Ist das überhaupt möglich?

Bevor ich intensiver in Filmarchive und auf Streaming-Portalen geschaut habe, hatte ich wie viele andere hauptsächlich abschreckende Bilder zu Schwangerschaftsabbrüchen im Kopf. Ob in Zeitschriften, im Internet oder in sonstigen Alltagsmedien; das Thema wird in der Öffentlichkeit sehr limitiert dargestellt – wenn es überhaupt zur Sprache bzw. ins Bild kommt. Denn vorherrschend ist nach wie vor die aus meinem Umfeld angesprochene Lücke oder Abwesenheit von Bildern. Viele verbinden mit dem Thema Abtreibung bestenfalls ein großes Fragezeichen und schlimmstenfalls einen *blank space*, wo sie bewusst nicht hin-

schauen wollen. Beeinflusst wird diese Unsichtbarkeit zum einen vom Totschweigen in Schule oder Studium (selbst in deutschen und österreichischen Medizinuniversitäten fehlt das Thema Abtreibung im Curriculum größtenteils), zum anderen von konservativen und frauenfeindlichen Gesetzgebungen wie dem deutschen §219a, der es Gynäkolog*innen verbietet, auf ihren eigenen Webseiten Informationen zu den Methoden zu verbreiten, da dies als ‚Werbung‘ gilt. Dementsprechend wird auch in öffentlichen Medien oder von berühmten Personen (die sich zu anderen feministischen Themen laut bekennen) kaum darüber gesprochen. Diese nicht zufällige, sondern aktiv hergestellte Unsichtbarkeit hat zur Folge, dass Abtreibungen mystifiziert werden und die allgemeine Tabuisierung verstärkt wird.

Wenn Schwangerschaftsabbrüche sichtbar werden, sind es meistens Darstellungen aus Anti-Choice-Bewegungen², die hängen bleiben, auch weil sie von den Effekten der aktiv hergestellten Unsichtbarkeit profitieren. So zeigen die Abtreibungsgegner*innen brutale und blutige Bilder von vermeintlich abgetriebenen Embryos, mit denen sie vor Kliniken stehen und das Internet füllen. Oder sie machen sich neue bildgebende Verfahren wie etwa 3D-Ultraschall zunutze und rufen mit Aufnahmen, auf denen der Fötus wie ein fertig entwickeltes Baby aussieht, bei den Betrachter*innen Kindchenschema-Affekte und schlechtes Gewissen hervor. Ob gewaltsam einprägende Schock-Bilder oder manipulierte Verniedlichung, die visuelle Trennung des Embryos oder Fötus aus dem Bauch der schwangeren Person hat diskursive Effekte: Obwohl bis zur 23. Schwangerschaftswoche gar nicht allein lebensfähig, wird dem Fötus visuell ein Eigenleben zugesprochen und der schwangeren Person quasi gegenübergestellt. Diese wird dadurch zur Antagonistin des Fötus konstruiert, bleibt aber selbst wieder unsichtbar (vgl. Busch in Mayr 2018).

Eine weitere Darstellungskonvention, welche die Wahrnehmung von Abtreibungen beeinflusst, versucht einen Kompromiss herzustellen und stellt die schwangere Frau³ ins Zentrum, allerdings nur in leidender und passiver Funktion. Sie wird ausschließlich als traurig, traumatisiert, bereuend, überfordert, hilflos oder dumm dargestellt. Oft schaut sie mit leerem Blick aus dem Fenster oder ängstlich auf einen Schwangerschaftstest. Ihre ungewollte Schwangerschaft und die darauffolgende Abtreibung wird als lebensentscheidendes Erlebnis dargestellt, unter dem sie fortan leiden wird. Was meist als empathischer Versuch gemeint ist, verfestigt ein mehr als hundert Jahre altes Stereotyp der Frau als Opfer, deren Schicksal allein davon abhängt, ob sie Mutter wird oder nicht.

„Es sieht auf den ersten Blick also nicht so gut aus“, sage ich zu einer Freundin, die sexualpädagogische Workshops gibt und sich schon länger fragt, wie sie dieses Thema einbetten kann. „Ob fehlende Bilder, manipulative Bilder von Rechts oder Bilder der traumatisierten Frau, die nie wieder glücklich wird – kein Wunder, dass Abtreibungen als absolutes Trauma abgespeichert werden.“ – „Aber wie kann es sein, dass diese Darstellungen die öffentliche Wahrnehmung so bestimmen?“, fragt sie. „Ich kenne viele, deren Abtreibung überhaupt kein Problem, geschweige denn ein Trauma war. Brauchen wir einfach mehr positive Bilder?“

Für diese Frage nehme ich mir Johanna Schaffer zur Hilfe. In ihrem Buch *Ambivalenzen der Sichtbarkeit* (2008) untersucht sie den Begriff der Sichtbarkeit aus einer herrschaftskritischen Perspektive und fragt, warum erhöhte Sichtbarkeiten nicht per se Empowerment bedeutet. Sie argumentiert, dass die Forderung nach mehr Sichtbarkeit oder eben mehr positiven Bildern oft vernachlässigt, was für Sichtbarkeiten, von wem, für wen, wie und warum hergestellt werden – und vor allem hergestellt werden *können*. Denn jedes Bild, jede Darstellung, jeder visuelle Versuch existiert innerhalb des „Felds der Sichtbarkeit“ (Schaffer 2008: 113), einem kulturell und historisch gewachsenen Bilderrepertoire (vgl. ebd.: 112), das unser Verständnis davon, was überhaupt als Bild verstanden wird und was abbildbar ist, bestimmt. „[D]as, was eine Darstellung mit Wirklichkeitsgültigkeit ausstattet [...], sind Darstellungskonventionen und kulturelle Codes“, schreibt Schaffer (ebd.: 84). Und weiter: „je höher die Befolgung jener Darstellungskonventionen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, als wirklich wahrgenommen zu werden – anders gesagt: desto größer das Ausmaß an Sichtbarkeit.“ (ebd.: 85)

In Bezug auf die dominanten Darstellungen rund um Abtreibung heißt das: Sichtbar wird nur, was in die herrschende Darstellungsgrammatik des Themas passt (vgl. ebd.: 120). Eine traumatisierte Frau, die sich im Bett verkriecht oder wütende Abtreibungsgegner*innen, die Menschen vor einer Klinik belästigen, das sind Bilder, die unmissverständlich mit dem Thema Abtreibung in Verbindung gebracht werden – und aus diesem Grund ebensolche Bilder immer wieder hervorrufen und neu verfestigen. Aber selbst wenn auf diese Bilder verzichtet würde, die erwähnte aktiv hergestellte Unsichtbarkeit von Abtreibungen in öffentlichen Diskursen, Schulen oder Universitäten verfolgt den gleichen Effekt: Abtreibung ist etwas Schlimmes. Die existierenden Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten zum Thema Schwangerschaftsabbruch profitieren demnach voneinander. Laut Schaffer sind sie „als diskursive Konstruktionen zu verstehen, die sich gegenseitig bedingen und modulieren“ (ebd.: 51) und „beide gleichzeitig

herrschen können“ (ebd.: 56). Dieses gleichzeitige Herrschen ist möglich, weil sie dem gleichen Feld der Sichtbarkeit entstammen, einem patriarchalen Feld, das Darstellungen von selbstbestimmten Frauen und reproduktiver Gerechtigkeit (noch) nicht vorzieht. Selbst wenn diese produziert oder sichtbar gemacht werden, werden sie entlang der bestehenden Darstellungskonventionen übersehen, nicht verstanden oder verworfen. Oder aber sie sind derart in diese eingebettet, dass sie um beschuldigende, hinterfragende oder viktimisierende Untertöne nicht herumkommen, auch wenn die Intention eine andere ist. Selbst bei feministischen Gruppen oder in Filmen, die *pro-choice* positioniert sind, kommt das nicht selten vor. Sie berufen sich auf bereits tief verankerte Bilder, die Johanna Schaffer als das *Vorgesehene*⁴ bezeichnen würde, „jene Bilder, die sich nachdrücklich und unvermeidlich aufdrängen, weil sie durch häufige und emphatische Wiederholungen enorm präsent sind“ (ebd.: 114).

„Verstehe“, sagt meine Freundin, als ich von meiner Forschung und diesem Text erzähle. „Dann geht es nicht um positive Bilder an sich. Es geht darum, das ganze Feld der Sichtbarkeit zu verändern.“ – „Ja“, antworte ich, „oder erstmal darum, sich darüber überhaupt bewusst zu werden und es zu hinterfragen.“ Und sie ergänzt: „Und dann vielleicht auch zu überlegen, was ‚positiv‘ überhaupt heißt? Also für wen und warum ein Bild im Feld der Sichtbarkeit positiv ist.“

Schwangerschaftsabbrüche in der westlichen Filmgeschichte

Mit diesem Gedanken und dem Konzept des ‚Felds der Sichtbarkeit‘ zurück zu meiner Filmforschung und folgenden Fragen: Wie ist das Feld der Sichtbarkeit in Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche bestimmt? Was wird sichtbar, was wiederholt sich darin und was wird verdrängt? Was sind typische Abtreibungs-Bilder und woher kommen sie? Und welche Effekte haben diese Bildkonstruktionen auf öffentliche Diskurse und nicht zuletzt auf das Erleben eines eigenen Abbruchs?

Was dabei festzuhalten und der ‚unsichtbaren Abtreibung‘ widerspricht, ist, dass es viel mehr Darstellungen gibt, als allgemein gedacht. Sammlungen wie die des US-amerikanischen Forschungsprojekts *Abortion Onscreen* oder der *Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit* in Wien zeigen erstaunlich lange Listen an Titeln, von Stummfilmen aus den 1920er Jahren über popkulturelle Klassiker wie *Dirty Dancing*, bis hin zu aktuellen US-amerikanischen Dokumentarfilmen, welche die jüngsten Gesetzesänderungen kommentieren, oder Netflix-Serien. Über die Form der Darstellung erzählen diese Listen jedoch leider wenig bis nichts. Gerade bei *Abortion Onscreen* liegt der Fokus eher auf einer Überblickssammlung, so dass dort auch viele Anti-Abortion-Filme verzeichnet sind.

Obwohl meine Sichtungen noch nicht abgeschlossen sind – zum Teil auch, weil es schwer oder unmöglich ist, an noch bestehende Archivkopien heran zu kommen und weil jedes Jahr viele neue Filme veröffentlicht werden –, zeichnen sich schnell immer gleiche, sich wiederholende Erzählmuster deutlich ab, die ich hier skizzieren möchte. Teilweise beziehen sich diese visuellen Motive auf die gesellschaftlich etablierten Darstellungskonventionen, die ich oben benannt habe, teilweise haben sie einen eher film-spezifischen Bezug.

„Wer abtreiben will, muss leiden“ und andere Stereotype

Frau-als-Mutter— Das auffallendste Motiv ist sicherlich, dass Abtreibungen im Film fast nur über die Figur der heterosexuellen cis Frau erzählt werden. Diese Frau wird vorrangig darüber definiert, dass sie Mutter ist oder werden kann bzw. sollte. So wird auch ihr Leiden meistens mit einem inneren Konflikt in Bezug zur eigenen Mutterschaftsfrage verknüpft, aber nur selten mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen oder Diskriminierungen, wie z.B. Sexismus, Gewalt in der Beziehung, Rassismus oder Klassismus. Diese heteronormative Konstruktion einer Frau, quasi die ‚Frau-als-Mutter‘, tritt so häufig auf, dass es fast überflüssig ist, Beispiele zu nennen. Eines der deutlichsten ist das der Figur Emily in der deutschen Vorabend-Serie *Gute Zeiten Schlechte Zeiten* (GZSZ). In den 2012 ausgestrahlten Folgen wird Emily durch einen One-Night-Stand schwanger und denkt über einen Abbruch nach. Über Tage und Wochen hinweg wird von ihrem Umfeld betont, dass Emily ohnehin eine schlechte Mutter wäre, woraufhin sie in eine Art Verteidigungshaltung gerät und immer wieder überzeugen will, dass das nicht stimmt – ganz unabhängig davon, dass sie eigentlich gar keine Kinder möchte. Parallel zu ihrer ungewollten Schwangerschaft wird noch die Geschichte ihrer Schwägerin erzählt, die unter einem unerfüllten Kinderwunsch zunehmend leidet und Emilys Wunsch nach einem Schwangerschaftsabbruch verurteilt.

Fetischisierung von Frauenleiden — Dass das Leiden von ungewollt schwangeren Frauen im Zusammenhang mit filmischen Darstellungen von Abtreibungen steht, überrascht nicht, aber tatsächlich wird es so häufig inszeniert, dass es ein ganz eigenes, perfides Motiv ist. Nicht nur die ungewollt schwangere Frau selbst, sondern auch andere Frauenrollen werden oft zur *Punchline* des Films und dafür benutzt, um entweder Gewalt an Frauen als Grundstimmung oder Täterschaft und Boshaftigkeit anderer Charaktere zu unterstreichen. Dies passiert entweder auf sehr aggressive Art (so findet nicht selten irgendwann im Film eine Vergewaltigung statt, entweder als Auslöser für die ungewollte Schwangerschaft oder als Nebenerzählung), oder auf subtile, aber nicht minder aggressive Art (ungewollt Schwangere müssen sich rechtfertigen, triftige Gründe für einen Abbruch haben, ihnen wird misstraut, sie werden nicht ernst genommen oder als entscheidungsunfähig dargestellt). Selbst wenn der Film eigentlich eine empowernde Perspektive bieten möchte, verzichtet er nicht auf Szenen, in denen die Frau sich doch noch rechtfertigen muss oder sogar im Gefängnis landet, wie z.B. bei *Vera Drake* (UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh), einem Film über eine Frau, die aus Solidarität illegale Abtreibungen in der Nachbarschaft durchführt. Auch Sterben und Mord werden gerne inszeniert und immer wieder mit Schwangerschaftsabbruch in Verbindung gebracht:

„14% of stories about abortion end with the woman dying, whether or not she actually gets one. For the 10 characters who died while considering getting an abortion, 9 of them were murdered. One committed suicide.“ (Sisson/Kimport 2014)⁵

Eine oft gewählte Strategie, um Frauenleiden darzustellen, ist es, die Filmhandlung in eine frühere Zeit zu verlegen, z.B. in die 1950er Jahre, welche immer wieder mit der Unterdrückung von Frauen verknüpft werden. Das rückschrittliche Setting macht den Weg frei für Darstellungen von Frauen, die keinen Zugang zu sicheren Abtreibungen haben, und lässt es ‚normal‘ erscheinen, wenn sie Gewalt und Schmerzen erfahren. Vergessen wird dabei, dass diese Inszenierung eine bewusste Entscheidung ist und es bleibt unerzählt, dass es sehr wohl auch solidarische Unterstützung unter Frauen gab.

Zwischen den Bildern — Ein weiteres filmisches Motiv rund um Abtreibung ist, ähnlich des eingangs erwähnten, Abtreibungen einfach gar nicht darzustellen, obwohl sie im Plot stattfinden. Oft wird die Abtreibung selbst ausgespart, indem sie zwischen zwei Einstellungen verschwindet, z.B. mittels Schnitt vom Warten im Wartezimmer auf das Liegen im Bett danach. Manchmal wird sogar das Sprechen darüber inklusive der konkreten Benennung umgangen. Abtreibungen werden umschrieben, mit beschämtem Ton angedeutet oder durch symbolreiche Bilder ersetzt, wie z.B. durch eine verschlossene Tür des Badezimmers, in dem die Abtreibung selbst durchgeführt wird, durch die die Zuschauer*innen aber außen vor gelassen werden (wie in *In Zeiten des Aufbruchs*, US/UK 2009, Regie: Sam Mendes) oder die nach der (nicht gezeigten) Abtreibung geschwächte Frau, die sich mit letzten Kräften die Treppen zur Wohnung hochschleppt (in *Die eine singt, die andere nicht*, FR 1977, Regie: Agnès Varda).

Wer spricht mit wem und über wen? — Die Tatsache, dass über Schwangerschaftsabbrüche nicht klar und deutlich gesprochen wird und aus diesem Grund auch kein Informationsaustausch stattfinden kann, setzt sich in einem weiteren Motiv fort: Frauen, die ungewollt schwanger sind, werden in ihrem Entscheidungsprozess oft nur alleine gezeigt. Selten gibt es Austausch oder Beratung unter Freundinnen oder weiblichen Familienmitgliedern. Stattdessen findet die Kommunikation meistens nur zwischen der betroffenen Frau und ihrem Ehemann oder einer männlich vertretenen Institution statt, sprich einem Arzt, Psychologen, Polizisten oder Richter. Und mehr noch: Gelegentlich gibt es auch Szenen, in denen Männer gar nicht mehr mit, sondern *über* die Frau sprechen, ihre Situation bewerten und oft verurteilen. So streiten in einer *Gute Zeiten Schlechte Zeiten*-Folge aus dem Jahr 2012 der Bruder und Halbbruder der schon erwähnten Figur Emily über deren Entscheidung, einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen zu lassen. „Eine Abtreibung ist das Beste, was Emily tun kann. [...] Du kennst sie doch. Sie kann noch nicht mal Verantwortung für sich selbst übernehmen, geschweige denn für ein Kind.“ – „Ich find’s trotzdem scheiße, es geht hier um ein Menschenleben.“ – „Wenn sie das Baby bekommen sollte, dann wär’ das ‘ne Katastrophe für sie und erst recht für’s Kind.“

Auch im übertragenen Sinn sind es überwiegend Männer, die über das Thema Abtreibung sprechen, indem sie es sind, die am ehesten Zugang zu filmischen Produktionsmitteln erhalten. Die meisten der bekannteren Filme haben männliche Regisseure und Drehbuchschreiber, wie z.B. die Filme *4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage* (RU 2007, Regie: Cristian Mungiu) oder *In Zeiten des Aufbruchs* (US/UK 2008, Regie: Sam Mendes). In beiden Fällen berichten die Regisseure im Bonus-Material der DVDs davon, dass sie die Geschichte von einer Bekannten oder Freundin erfahren und für filmische Zwecke zusätzlich dramatisiert haben. Unabhängig davon, dass Personen, die eine Abtreibungserfahrung hinter sich haben, ihre Geschichten durch Ausschlüsse der Filmindustrie gar nicht erst selbst erzählen können, sehen sie ihre Erfahrungen oft gewaltvoll verfremdet und unsensibel überdramatisiert. Schaffer bezeichnet dies als „Repräsentationsgewalt, selbst wenn sich dieses Sprechen als humanistisch, wohlmeinend und

fürsorglich präsentiert.“ (Schaffer 2008: 69).

Filmökonomie — Dies führt mich schließlich zum vorerst letzten filmischen Motiv, nämlich der Überdramatisierung von Abtreibungen und ihren Effekten. Dramatische Darstellungen sind im TV oder in Filmen nichts Ungewöhnliches, im Gegenteil: Gerade weil sie Spannung erzeugen und sich vom ‚normalen Leben‘ unterscheiden, entsteht der Reiz des Entertainments. Dabei wird das Maß der Dramatisierung jedoch unterschiedlich eingesetzt, wie die Soziologinnen Gretchen Sisson und Katrina Kimport bemerken: “Many medical procedures on TV, like CPR, are shown to be much safer than in real life... whereas abortion is shown to be riskier on TV than in reality.” (Sisson/Kimport 2004) Auch die Betonung von Abtreibung als dramatischer, wenn nicht sogar traumatisierender Einschnitt im Leben, hat mehr mit der Form von Film an sich zu tun, als man denkt. Die Drehbuchschreiberin und Regisseurin Kathrin Resetarits merkt in ihrer Lecture „Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen“ (Kathrin Resetarits 2018) an, dass die etablierte Hollywood-orientierte Form des 90-minütigen Films, fast immer eine klar identifizierbare Heldenreise braucht: Eine im Zentrum stehende Figur trifft auf einen Konflikt, den sie lösen kann oder an dem sie scheitern wird. Aus filmökonomischen Gründen werden Nebenkongflikte, Banalitäten, die den Hauptkonflikt narrativ nicht unterstützen, und Abschweifungen ausgelassen. Für Filme über Abtreibungen bedeutet dies: entweder müssen sie im Zentrum stehen und damit dramatisch ausgenutzt werden oder sie werden miterzählt, um das tragische Schicksal eines Charakters zu betonen. Dass eine Figur jedoch neben anderen Erfahrungen *auch* eine Abtreibung hat, ohne dass diese weiter groß thematisiert wird, findet sich in plot-zentrierten Filmen selten (dafür aber in neueren Serien, auf die ich am Ende des Textes zu sprechen komme).

Darstellungen von Abtreibungen und ihre Wirklichkeitseffekte

Ohne breite Thematisierung und Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in öffentlichen Diskursen oder pädagogischen Kontexten, bilden filmische Darstellungen eine der wenigen existierenden Repräsentationen und werden mangels Alternativen als Wirklichkeit angenommen. Film- und Seriendarstellungen haben Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung und das eigene emotionale Erleben. Johanna Schaffer nennt dies die „Wirklichkeitseffekte von Darstellungen“ (Schaffer 2008: 78) und schreibt, dass das Feld der Sichtbarkeit als „Rahmen des Wahrnehmbaren, Sichtbaren, Intelligiblen“ bestimmt, „wie die einzelnen sich als Selbst und als Subjekt wahrnehmen und wie sie die Welt und Realität als solche sehen.“ (ebd.: 113) Hier geht es weniger um die Frage, ob Filme die Realität ‚richtig‘ *abbilden*, sondern darum, dass filmische Darstellungen die Realität vieler überhaupt erst *bilden*. Die Psychologin Miriam Gertz hat in ihrer Forschung zu psychischen Erfahrungen im Kontext von Schwangerschaftsabbrüchen Ähnliches festgestellt:

„Ungewollt Schwangere bzw. Frauen im Abtreibungsprozess machen [...] regelmäßig die Erfahrung, dass sie das Leid so sehr erwarten, dass sie dann ganz irritiert und verunsichert sind, wenn es ihnen einfach gut geht nach einem Abbruch und sie vorrangig erleichtert sind.“ (Gertz 2019: 75).

Die Erwartungshaltung führe sogar „häufig dazu, dass sie sich erst recht als ‚abnormal‘ und nicht richtig erleben, eben weil es ihnen gut geht.“ (ebd.)

Darstellungen von Menschen, die „vorrangig erleichtert“ nach einer Abtreibung sind, gibt es in der Tat selten. Es scheint, dass das bestehende Feld der Sichtbarkeit solche Bilder gar nicht zulässt. Würden sie verstanden, bzw. auch akzeptiert werden?

„Ich glaube schon, dass solche Bilder verstanden werden“, merkt meine Freundin zuversichtlich an. „Wenn nicht sofort, dann mit der Zeit, je mehr es davon gibt. Aber ich frage mich, ob die Ernsthaftigkeit des Themas dann verloren geht. Abtreibungen sollen ja auch nicht beschönigt und verharmlost werden. Das würde vielleicht auch eine falsche *Message* übermitteln. Vor allem an die Leute aus meinen Workshops, die gerade erst anfangen, sexuell aktiv zu werden.“ Ich überlege. „Ja, das stimmt schon“, sage ich. „Es gibt ja auch Leute, die starke Schmerzen beim Abbruch haben oder sehr komplexe Gefühle. Aber es soll ja auch nicht darum gehen, das alles zu beschönigen, sondern darum, ein Spektrum an Erfahrungen abzubilden, die alle nebeneinander existieren können. Und zu zeigen, dass das Thema für viele emotional komplex ist, aber *nicht nur* traumatisch und schlimm. Es gibt viel zu wenig Bilder von Erleichterung, von Menschen, die traurig sind, aber ihre Abtreibung trotzdem nicht bereuen, oder von Frauen, die sich gegenseitig unterstützen. All das ist sehr unterrepräsentiert.“ – „Und was mir dazu einfällt“, ergänzt meine Freundin, „Schmerzen können ja auch irgendwie positiv dargestellt werden, zum Beispiel wenn der Fokus auf den gegenseitigen *Support* gelegt

wird oder darauf, dass man es durch die Schmerzen geschafft hat. Und eben nicht nur auf das Leiden selbst.“

Feministische Entgegnungen: Wie können Schwangerschaftsabbrüche auch noch aussehen?

Obwohl solche Bilder unterrepräsentiert sind, werden sie dennoch produziert und, wie ich im Laufe meiner Forschung feststelle, auch immer mehr. Bevor ‚mehr‘ jedoch automatisch mit ‚besser‘ verwechselt wird, möchte ich ein paar konkrete Beispiele hervorheben und zeigen, wie diese Darstellungen das Feld der Sichtbarkeit im Einzelnen etwas verschieben.

Das erste visuelle Motiv ist **Solidarität**. Mehrere Filme zeigen Frauen und Freund*innen, die sich austauschen und beieinander Rat holen. Vertraute werden eingeweiht, ohne Angst vor Verurteilung haben zu müssen. Stattdessen gibt es oft unbedingte Unterstützung in Form von emotionalem Halt, Geld für die Abtreibung oder das Angebot, währenddessen auf die Kinder aufzupassen. Dies passiert beispielsweise im bereits 1977 erschienenen Film *Die eine singt, die andere lacht* der französischen Regisseurin Agnès Varda, in dem auch Klassismus ein Thema ist. In dem Film solidarisiert sich eine junge Schülerin (Pauline) aus einer bürgerlichen Familie mit einer prekär lebenden Nachbarin (Suzanne), die alleinerziehende Mutter ist. Pauline belügt ihre Eltern, nimmt deren Geld und organisiert einen Abtreibungstermin, nach welchem Suzanne ein selbstbestimmteres Leben beginnt und in der Frauenbewegung aktiv wird. Aber auch in aktuelleren Filmen wie z.B. in *Obvious Child* (US 2004) der US-amerikanischen Regisseurin Gillian Robespierre steht eine Frauenfreundschaft im Vordergrund. In diesem Film hat die Freundin bereits einen Schwangerschaftsabbruch hinter sich und gibt ihre Erfahrungen weiter. Sie wird von der Protagonistin gefragt: „Does it hurt?“ und „How often do you think about it?“, worauf sie ehrlich antwortet: „I think about it sometimes, once in a while. And then I get really sad for my little teenage self. But I never regret it.“ In diesen beiden und noch vielen anderen Filmen wird gezeigt, dass Wissen außerhalb von offiziellen Institutionen existiert und eine wichtige emotionale Ressource für viele ist.

Die **emotionale Komplexität**, die in *Obvious Child* angesprochen wird (sad – but never regret), ist ein weiteres wichtiges Motiv. Regisseurinnen wie Anne Zohra Berrached nutzen das Medium Film, um ihren Protagonistinnen emotionale Entwicklungen und auch parallel existierende, widersprüchliche Emotionen zuzugestehen. Solche Darstellungen sprengen die oft binäre Vorstellung, man sei entweder zu 100% überzeugt von der eigenen Entscheidung oder rat- und hilflos. In Berracheds *24 Wochen* (DE 2016) lässt die Protagonistin Astrid eine Spätabtreibung vornehmen, nachdem sie und ihr Mann erfahren, dass das Baby mit schwerem Herzfehler und ungewisser Lebenserwartung auf die Welt kommen würde⁶. In mehreren Szenen wird deutlich, dass sich Astrid mit der Entscheidung, welche jedoch zu keinem Zeitpunkt problematisiert oder angezweifelt wird, sehr schwertut. Das urteilsfreie Umfeld gibt Astrid Raum für eine Vielzahl von Emotionen, inklusive emotionaler Distanzierung, Wut und Trauer während und nach der langen Abtreibungsszene am Ende des Films.

Die **Darstellungen der Schwangerschaftsabbrüche selbst** werden in den letzten Jahren des öfteren in die Storylines eingebunden und damit zunehmend entmystifiziert. Eine sich häufig wiederholende Szene ist die im Behandlungsraum. In den Serien *Shrill* (US 2019), *13 Reasons Why* (US 2019) sowie *Glow* (US 2017) sehen wir die ungewollt schwangeren Protagonistinnen Annie, Chloe und Ruth jeweils in fast identischer Einstellung auf dem Behandlungsstuhl liegend, während parallel außerhalb der Einstellung der chirurgische Eingriff vorgenommen wird. Alle drei erhalten Support des medizinischen Personals (z.B. „You’re doing great. You’re gonna be fine.“ in *13 Reasons Why*). Annie wundert sich sogar nach ein paar Augenblicken, dass alles so schnell vorbei ist und deutet damit die Unkompliziertheit des Eingriffs an. Ähnlich unkompliziert wird der Schwangerschaftsabbruch in der dänischen Serie *Rita* inszeniert. Hier nimmt die gleichnamige Protagonistin die auf ihren Namen verschriebene Tablette für den Schwangerschaftsabbruch alleine in ihrem Badezimmer ein. Dies ist eins der wenigen Male, dass ein medikamentöser Abbruch filmisch dargestellt wird, wenn auch nicht zur Gänze: der Abgang des Fruchtsacks bzw. Embryos, der am gleichen oder in den Tagen danach folgen müsste, bleibt unsichtbar.

Ein weiteres, sich häufendes Motiv, ist die Darstellung von Schwangerschaftsabbrüchen mit **Humor** zu verbinden. Hier geht es nicht darum, sich über das Thema oder die Betroffenen lustig zu machen, sondern die Schwere des Tabus mit Leichtigkeit zu ersetzen. Im Film *Obvious Child* ist die Protagonistin selbst Stand-Up-Komikerin und nutzt ihre Reichweite und dieses Medium, um das Thema anzusprechen und für sich selbst auch emotional zu verarbeiten. Der Film ist lustig, aber nicht überzogen. Im Ge-

genteil – die Regisseurin schafft es, verschiedene Haltungen parallel existieren zu lassen: Humor, Fürsorge, Unsicherheit und Ernst. Anders; aber genauso rücksichtsvoll verwenden Roni Geva und Margaret Katch humorvolle Darstellungen in ihrer Webserie *Ctrl Alt Delete* (US 2018/2019), die auf Vimeo veröffentlicht und kostenlos zu streamen ist. In den Mini-Episoden spielen sie mit Klischees, Running Gags und überzeichnen ihre Charaktere, kreieren dabei aber immer einen urteilsfreien Raum und übermitteln gleichzeitig viele Informationen und diverse persönliche Erfahrungen rund um Abtreibung.

Veränderte Perspektiven zum Thema Abtreibung entstehen zunehmend auch dadurch, dass es mehr und mehr weibliche Regisseurinnen sind, die einen Abbruch als Haupt- oder Nebenplot **selbst inszenieren (können)**. Neben den vielen bereits erwähnten Regisseurinnen und Filmen, möchte ich vor allem ein sehr junges Beispiel beschreiben. In Céline Sciammas Film *Portrait einer jungen Frau in Flammen* (FR 2019) geht es vordergründig um eine lesbische Liebesgeschichte im 18. Jahrhundert. Eine Nebenrolle (die Hausangestellte Sophie), die die beiden Protagonistinnen im Plot begleitet, ist ungewollt schwanger und braucht eine Abtreibung. Marianne und Héloïse (das Paar) organisieren alles Nötige, begleiten Sophie zu einer älteren Frau, die den Abbruch vornimmt und besonders interessant: Héloïse weist die Malerin Marianne, an, die Szene festzuhalten. Marianne skizziert Sophie, die vor der alten Frau auf dem Bett liegt, und repräsentiert damit ein wichtiges Motiv: die Deutungshoheit über die eigene Geschichtsschreibung zu beanspruchen.

Die Erzählung von Abtreibungen in **Nebenplots** oder durch Nebenfiguren ist schließlich das letzte Motiv, das ich hier benennen will. Da, wo plotzentrierte Filme Abtreibungen oft dramatisch ins Zentrum setzen, können Serien, dadurch dass sie sich über mehrere Episoden strecken, eine Abtreibungsgeschichte nebenher erzählen. Serien wie *Sex Education* (UK 2019), *Shrill*, *13 Reasons Why*, *Glow* und viele mehr fokussieren eigentlich eine andere Storyline, lassen Schwangerschaftsabbrüche aber in einer Episode vorkommen – ohne dass die betroffene Person danach lange leidet oder nachhaltig traumatisiert ist. Im Gegenteil, oft werden dadurch neue Kräfte für einen Neuanfang freigesetzt, wie z.B. in *Shrill*, wo die Protagonistin Annie nach ihrer Abtreibung mit dem verantwortungslosen Liebhaber Schluss macht und sich ihrem Chef gegenüber erstmals traut, Forderungen zu stellen. Mit dem Motiv des ‚Nebenher‘ wird gezeigt, dass Schwangerschaftsabbrüche zum Leben dazu gehören können, es aber nicht dominieren, verändern oder beenden müssen. Auch wenn es paradox klingt wird hierbei betont, dass nichts betont werden muss.

Darstellungen von Abtreibungen brauchen eine reflexive Praxis des Sehens

Dass Schwangerschaftsabbrüche in öffentlichen Diskursen nicht allzu sichtbar sind, hat viele verschiedene Gründe. Einer davon ist, dass die gängigen Darstellungen oft so einseitig und abschreckend sind, dass sie gerne schnell wieder vergessen werden. Ein anderer ist, dass die aktiv hergestellte Unsichtbarkeit jenen nützt, die Abtreibungen weiterhin stigmatisiert wissen wollen. Wer sich jedoch länger mit dem Thema beschäftigt, merkt, dass es an Abbildungen und Inszenierungen eigentlich nicht mangelt. Vor allem in Filmen und vielen zeitgenössischen Serien werden vermehrt Geschichten von ungewollten Schwangerschaften und von Schwangerschaftsabbrüchen erzählt. Diese Sichtbarkeit trägt dazu bei, das Thema an- und besprechbar zu machen und es somit auch in öffentlichen Diskursen zunehmend zu normalisieren. Wichtig ist hierbei jedoch, Abtreibungen nicht ‚einfach irgendwie‘ und um jeden Preis in den Mittelpunkt zu rücken, sondern genau danach zu fragen, welche Darstellungen sichtbar werden, welche Stereotype wiederholt werden, wessen Geschichten von wem wie und warum erzählt werden – und wessen nicht. Wie Johanna Schaffer schreibt, sind „Forderungen nach Sichtbarkeit so zu verschieben, dass sie eher mit reflexivem Potential denn quantitativem Gewicht aufgeladen werden.“ (Schaffer 2008: 111) Statt einfach nach mehr Bildern zu suchen, ermöglicht eine reflexive Praxis des Sehens, unterschiedliche Formen der Darstellungen zu differenzieren, eigene Sehgewohnheiten aufzudecken und auch die dahinter liegenden, oft unsichtbar gemachten Interessen herauszuarbeiten – was beim Thema Schwangerschaftsabbruch besonders wichtig ist.

Handelt es sich um eine Außenperspektive, die ausschließlich das Leiden der schwangeren Person ins Zentrum stellt? Schwingt untergründig ein Schulddiskurs mit, der die etablierten Sehgewohnheiten rund um Abtreibung bestätigt? Oder werden auch emotionale Alternativen gezeigt, die vielleicht sogar auf den ersten Blick irritieren, wie zum Beispiel Erleichterung, Humor und Zufriedenheit? Und findet das, worum es eigentlich geht, vielleicht nur am Rande statt, kaum sichtbar und gerade dadurch relevant?

Anmerkungen

[1] Ich werde im Text meistens den Begriff *Abtreibung* statt *Schwangerschaftsabbruch* verwenden, weil er geläufiger und kürzer ist. Damit positioniere ich mich auch anders als manche feministischen Gruppen, die den Begriff *Abtreibung* als diskriminierend und negativ empfinden. Gerade deswegen finde ich es wichtig, den Begriff – wie Abtreibungen selbst – nicht zu tabuisieren, sondern positiv anzueignen.

[2] Anstelle von *Pro-Life*, wie sich solche Gruppen irreführend gern selbst bezeichnen, verwende ich wie viele andere feministische Positionen lieber die Bezeichnung *Anti-Choice*, da sie genau genommen nicht wirklich ‚für das Leben‘, sondern nur für ihre eigenen Interessen eintreten und damit reproduktive Entscheidungsmöglichkeiten vieler Frauen und Queers beschneiden. Andere vor allem im englischsprachigen Raum etablierten Bezeichnungen wären *anti-abortion* oder *forced-birth*.

[3] Ich spreche hier und im Folgenden oft von ‚Frauen‘, weil die dargestellten Personen in den Filmen als cis-Frauen erzählt und gelesen werden sollen. Natürlich können auch andere Menschen (nicht-binäre Menschen, Inter*Menschen, Trans*Menschen) schwanger werden und Abtreibungen haben und ich werde dies, wenn es nicht um die Beschreibung heteronormativer Motive geht, auch genderneutral formulieren.

[4] Schaffer bezieht sich damit auf den Begriff „given-to-be-seen“ (Schaffer 2008: 114) der Filmtheoretikerin Kaja Silverman, welche sich wiederum auf den Psychoanalytiker Jacques Lacan bezieht (vgl. ebd.).

[5] Analyse des Forschungsprojekts *Abortion Onscreen*, das sich hauptsächlich auf US-amerikanische Filme und Serien bezieht. Gegenstand dieser Studie waren 87 Filme und Serien aus den Jahren 1916 bis 2013.

[6] Als einer der sehr wenigen Filme erzählt *24 Wochen* die Entscheidung zum Abbruch einer gewollten Schwangerschaft aufgrund medizinischer Indikation. Die Beweggründe und Erfahrungen unterscheiden sich in so einem Fall natürlich von denen bei einer ungewollten Schwangerschaft mit Abbruch im ersten Trimester. So wird die Abtreibung in *24 Wochen* von Astrids Umfeld weniger verurteilt, sondern nach Down-Syndrom- und Herzfehler-Diagnose vielmehr vorausgesetzt, was Astrid stark kritisiert. Gerade weil in beiden Fällen ganz unterschiedliche Emotionen und Einstellungen zur Schwangerschaft bestehen können, ist es wichtig, unterschiedliche Abtreibungsgeschichten zu erzählen und Diversität zuzulassen.

Literatur und Quellen

Gertz, Miriam (2019): Zwischen Stigmatisierung und Autonomieerleben. Abtreibung aus feministisch-psychologischer Perspektive. In: *Frauen.Wissen.Wien*. Nr. 9: Schwangerschaftsabbruch im gesellschaftlichen Diskurs. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/kunst-kultur/frauen-wissen/pdf/frauen-wissen-wien-9.pdf> [20.3.2020]

Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.

Sisson, Gretchen/Kimport, Katrina (2014): *Telling Stories About Abortion: Abortion Related Plots in American Film & Television, 1916-2013*. Online: <https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen> [20.3.2020]

Medien

Abortion Onscreen Database. Online: <https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen-database> [20.3.2020]

Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit in Wien. Online: <https://abortionfilms.org/de/> [20.3.2020]

Mayr, Gaby (2018): Schwangerschaftsabbruch. Ein Tabu und seine Folgen. Audio-Feature, 44 Min, Deutschlandfunk. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.3720.de.html?dram:article_id=430044 und <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.media.69d904fb1c6703e9477640f9c45b0c60.pdf> [30.3.2020]

Resetarits, Kathrin (2018): Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen. Online: <http://www.drehbuchforum.at/archiv/audio> [20.3.2020]

Filme und Serien

4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage, RU 2007, Regie: Cristian Mungiu.

13 Reasons Why, Folge "If You're Breathing, You're a Liar", US 2019, Netflix, Regie: Michael Morris.

24 Wochen, DE 2016, Regie: Anne Zohra Berrached.

Ctrl Alt Delete, US 2018/19, Regie: Roni Geva und Margaret Katch. Online: <https://vimeo.com/channels/ctrlaltdelateshow> [20.3.2020]

Die eine singt, die andere nicht, FR 1977, Regie: Agnès Varda.

Glow, Folge „Maybe It's All the Disco“, US 2017, Netflix, Regie: Sian Heder.

Gute Zeiten Schlechte Zeiten, Folgen 5067 bis 5097, 2012, Regie: diverse.

In Zeiten des Aufruhrs, US/UK 2008, Regie: Sam Mendes.

Obvious Child, US 2014, Regie: Gillian Robespierre.

Porträt einer jungen Frau in Flammen, FR 2019, Regie: Céline Sciamma.

Shrill, Folge „Annie“, US 2019, hulu, Regie: Jessie Peretz.

Rita, Folge „Father, Mother and Child“, DK 2013, Netflix, Regie: Lars Kaalund.

Vera Drake, UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Es schien anfangs so einfach zu sein. Wir wollten in zwei Schulbüchern für den Kunstunterricht¹ alle Bilder mit Darstellungen von nackten Menschen finden. Alles klar: Schnell sichten, markieren, kopieren – kein Ding. Aber bald schon stolperten wir über die ersten Putten², Barbies und Giacometti-Skulpturen: Sind die nackt? Oder zu stilisiert, um überhaupt nackt sein zu können?

Gilt ein Mischwesen wie ein Satyr³ als (nackter) Mensch? Und kann die Barbie, deren sogenannter Schambereich in seiner kunststoffenen Glätte vor allem durch die Abwesenheit jeglicher Genitalien glänzt, überhaupt nackt sein?

Aber zunächst einmal zur Vorgeschichte, wie es dazu kam, dass wir uns als Fahnder*innen nach Nacktbildern in Schulbüchern wiederfanden: Im Rahmen des Projektes *Imagining Desires* hatte sich im Frühling 2018 ein Forschungsstudio zusammengesetzt aus Lehrenden, Studierenden und weiteren Forschenden zur Analyse von Unterrichtsmaterialien formiert. In drei Gruppen sollten explizit sexualpädagogisches Material sowie Schulbücher für den Biologieunterricht und das Fach Bildnerische Erziehung gesichtet und verglichen werden. Die übergeordnete Fragestellung war, ob überhaupt und in welchem Maße das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik (vgl. Bmbwf 2015)⁴ in den verschiedenen Unterrichtsmaterialien Niederschlag findet. Ausgang offen. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit einigten sich die jeweiligen Gruppen darauf, das Material auf die Altersgruppe der 13- bis 14-Jährigen bzw. die 8. Schulstufe einzuschränken, zumal das Fach Biologie für diese Schulstufe einen Schwerpunkt Sexualkunde vorgesehen hat und auch ein großer Teil des explizit sexualpädagogischen Materials diese Altersgruppe zum Zielpublikum hat. Außerdem wurde beschlossen, sich fürs Erste auf die Abbildungen zu beschränken und die textliche Rahmung derselben außen vor zu lassen. So sollte auch eine Gegenüberstellung mit dem Bildmaterial möglich werden, welches in den Bilderworkshops⁵ mit Schüler*innen zusammengetragen und bearbeitet wurde.

Wir – die mit dem Material für den Kunstunterricht befasste Gruppe – sichteten zunächst alle derzeit in Österreich zugelassenen Schulbücher für Bildnerische Erziehung. Dabei stellten wir fest, dass ein direkter Bezug auf den Grundsatzterlass für Sexualpädagogik nicht oder allenfalls mit viel gutem Willen in ein, zwei Ansätzen erkenntlich war.⁶ Themen wie Sexualität, Lust und Begehren kommen also in den vorliegenden Schulbüchern kaum vor und Lehrer*innen finden sehr wenig visuelles Material in diesen Büchern, wenn sie ihrem Bildungsauftrag gemäß dem Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik nachzukommen versuchen. Das stellte uns auch hinsichtlich unseres Forschungsanliegens vor Herausforderungen. Um dennoch Material zur weiteren Bearbeitung zu haben, entschieden wir uns im Forschungsstudio, alle Darstellungen von Nacktheit und von Paaren in den vorliegenden Unterrichtsmaterialien für die 8. Schulstufe zu sichten, zu kopieren und somit aus dem Kontext der Schulbuchseite zu holen.⁷ An dieser Stelle wurde dann der eingangs geschilderte Umstand offenbar, dass sowohl der Begriff *Nacktheit* als auch der Begriff *Paar* weniger eindeutig sind, als man vermuten möchte. Nicht nur, aber vor allem in der Gruppe zu den BE-Büchern⁸ stolperten wir über uneindeutige Nackte sowie Paare, deren Paarsein mehr als fraglich war. Während uns bei den Paardarstellungen die Uneindeutigkeit noch eher nachvollziehbar schien und diese – der Idee einer Pädagogik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt⁹ folgend – gerne auch uneindeutig bleiben durften, erschien es beim Begriff Nacktheit notwendig, Kriterien zu definieren, die wir zur Bildauswahl heranziehen konnten. Denn obwohl die Auswahl von Nacktheitsdarstellungen nur als Zwischenschritt gedacht war, wollten wir Klarheit herstellen, nach welchen Gesichtspunkten die Abbildungen auszuwählen seien. So entstand ein – im Nachhinein seltsam anmutender – Kriterienkatalog für Nacktheit, den ich an dieser Stelle nicht vorenthalten möchte.

Kriterien für Nacktheit:

- Nacktheit ist gegeben, sofern der abgebildete Körper keine Kleidungsstücke trägt. Verdeckungen durch Gegenstände, Stoffstücke, Haare o.Ä. sind möglich.
- Bilder einzelner Körperteile gelten nicht als nackt; es muss mindestens die Hälfte des Körpers sichtbar sein.
- Es gibt keine Altersbegrenzungen. Inkludiert werden also auch nackte Kinder- bzw. Babykörper.

- Nicht hinzugenommen werden Darstellungen vom Körperinneren (Organe, Skelett ...).
- Unbekleidete Mischwesen gelten als nackt, sofern mindestens die Hälfte des Körpers menschlich ist (z.B. nackte Engel, Meerjungfrauen, Satyrn etc.).
- Stark stilisierte menschliche Körper gelten ebenfalls als nackt (z.B. Giacometti-Skulptur, Barbie ...).

Diese Kriterien erschienen zum damaligen Zeitpunkt sinnvoll und notwendig, um zu einer vergleichbaren Bildauswahl zu gelangen und sind nicht zuletzt dem vorliegenden Bildmaterial geschuldet. Bereits bei ihrer Festlegung bzw. spätestens beim erneuten Lesen mischte sich in unser Amüsement jedoch auch Unbehagen. Zu sehr lassen die Frage „Was ist nackt?“ und deren versuchte Beantwortung in Form des Kriterienkatalogs an die Regeln von Sittenwächter*innen denken – wenngleich wir etwas anderes im Sinn hatten. Auch die Richtlinien eines sozialen Netzwerkes, um zu bestimmen welche Bildinhalte (noch) erlaubt sind und welche gelöscht werden müssen, kommen in den Sinn. Die Frage nach dem (weiblichen) Nippel und seiner Zumutbarkeit in Funk und Fernsehen bzw. Web und Social Media schwebte über uns.

Was sind gegenwärtig etablierte Formen, sich der Frage nach der Nacktheit zu widmen? Welche anderen Zugänge wären denkbar? Dazu möchte ich an dieser Stelle noch weitere Ansätze ins Spiel bringen.

Also noch einmal: Was ist überhaupt *nackt*?

Zunächst ließe sich der Duden befragen und er gibt auch in gewohnt vielschichtiger Manier Auskunft: Nackt, so steht es geschrieben, seien beim Menschen Körper und deren Teile „ohne Bekleidung, Bedeckung (soweit sie im Allgemeinen üblich ist)“, aber auch „Körperstellen, die normalerweise von Haaren bedeckt sind“ (Duden 2019a). Der Duden gibt aber noch weiter Auskunft und informiert uns darüber, dass eben nicht nur Menschen, sondern auch Tiere, Pflanzen, Dinge, ja sogar die Existenz als solche nackt sein können. Letztere nämlich, wenn sie beispielsweise als „nackte Existenz“ gerade noch zu retten ist (Duden 2019a). So weit so gut, meldet sich da die pragmatische Stimme der um Klärung bemühten Forscherin zu Wort, in unserem Falle sollen uns jetzt einmal nur die Menschen interessieren. Schließlich geht es um Sexualpädagogik.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch eine automatisch generierte Wortwolke, die uns die Website des Dudens zur Verfügung stellt (siehe Abb. 2): Hier werden aus Texten aus dem Dudenkorpus¹⁰ typische Wortverbindungen (Duden 2019c) dargestellt. Abgesehen von einigen verwunderlichen Verbindungen scheint es doch so zu sein, dass nackt vor allem im Zusammenhang mit Menschen vorkommt bzw. typischerweise beschrieben wird. Das legen zumindest die typischsten Verbindungen, also die am größten geschriebenen Wörter, nahe: *Oberkörper, schön, liegen, Haut, Fuß, weiblich* usw. Immerhin scheint sogar *menschlich* als typische Verbindung auf.

Es fällt auf, dass sich die Ausführungen des Dudens stark auf einen gesellschaftlichen Grundkonsens¹¹ berufen und mit normativen Annahmen arbeiten. Dies wird durch Formulierungen wie „im Allgemeinen üblich“, „normalerweise“ oder „typisch“ unterstrichen. Das ist vermutlich für ein allgemeines Wörterbuch nicht anders zu bewerkstelligen. Wenn das Anliegen – wie im Fall von *Imagining Desires* – aber lautet, vielfaltsorientiert und normenkritisch zu arbeiten, ist ein zwangsläufig an den geltenden Normen orientiertes Medium wie der Duden wohl eher ungeeignet, um uns hier vorwärts zu bringen.

Sehen wir uns also weiter um. Social Media sind ihrem Wesen nach am Puls der Zeit und beschäftigen sich immer wieder mit Regelwerken und Kriterienkatalogen, um eine Balance zu finden und sowohl die Wünsche von Individuen, der Nutzer*innen--Community als auch Gesetze und Normen zu berücksichtigen. Als weit verbreitetes Beispiel von Social Media möchte ich mir an dieser Stelle Facebook und sein Verhältnis zu Nacktheit genauer ansehen. Facebook kann durch sein im Zeitalter der Digitalisierung fast schon biblisches Alter auch auf eine gewisse Evolution in seinen Regelwerken zurückblicken und ist laufend damit befasst, anstößiges Bildmaterial zu entfernen, eine Praxis die gerne und oft in den Medien kommentiert wird. Und als anstößig gelten für Facebook nun einmal auch Nacktbilder. Die müssten also wissen, was nackt ist, oder?

In den Gemeinschaftsstandards kann man unter Punkt III „Anstößige Inhalte“, Unterpunkt 13 „Nacktdarstellung und sexuelle Handlungen von Erwachsenen“ (Facebook 2019) folgende Definition von Nacktheit nachlesen:

„Folgende Inhalte sind untersagt: Bilder von

- *realen, nackten Erwachsenen*¹², wobei Nacktheit wie folgt definiert wird:
 - *Sichtbare Genitalien, außer im Kontext einer Entbindung und der Momente danach oder von gesundheitsbezogenen Situationen (wie z. B. Geschlechtsumwandlung, Selbstuntersuchung im Hinblick auf Krebs oder zur Verhinderung bzw. Einschätzung von Krankheiten)*
 - *Sichtbarer After und/oder Nahaufnahmen eines vollständig nackten Gesäßes, es sei denn, es handelt sich um ein mit Photoshop bearbeitetes Foto einer Person des öffentlichen Lebens*
 - *Unbedeckte weibliche Brustwarzen, außer im Kontext des Stillens, einer Entbindung und der Momente danach, gesundheitsbezogener Situationen (z. B. nach einer Brustamputation, zur Sensibilisierung für Brustkrebs oder bei einer Geschlechtsumwandlung oder einer Protestaktion“ (ebd.)*

Einleitend wird auch darauf hingewiesen, dass die „Richtlinien zur Nacktheit [...] mit der Zeit nuancierter geworden“ (ebd.) seien:

„Uns ist bewusst, dass Nacktheit aus vielen Gründen geteilt werden kann, u. a. als eine Form von Protest, zur Steigerung des Bewusstseins für eine bestimmte Sache oder aus Bildungs- oder medizinischen Gründen. Ist eine solche Absicht klar zu erkennen, erlauben wir unter Umständen solche Inhalte. [...] Außerdem sind Fotos von Gemälden, Skulpturen und anderen Kunstformen gestattet, die nackte Personen oder Figuren zeigen.“ (ebd.)

Man sieht also: Nacktheit scheint für Facebook (halbwegs) okay zu sein, solange sie möglichst nachweislich nichts mit Sex zu tun hat. Auch Kunst hat hier einen Sonderstatus bekommen und darf mehr nackte Haut zeigen als Nicht-Kunst – wobei interessant wäre, wie von Facebook festgestellt wird, was Kunst ist. Anstoß genommen wird also nicht an der Entblößung an sich (obgleich es bei Brustwarzen – wohlgemerkt nur bei weiblichen – und Genitalien schon einer triftigen Argumentation bedarf), sondern an deren Zusammenhang mit Sexualität bzw. sexuellen Handlungen.¹³

Facebook geht es hier allem Anschein nach ähnlich wie uns im Forschungsstudio: Auch die Ersteller*innen der *Gemeinschaftsstandards* ringen prozesshaft darum, Nacktheit zu definieren und festzuschreiben. Die Frage nach Nacktheit und ihrer Wahrnehmung scheint äußerst komplex und stark kontextabhängig zu sein und lässt sich sprachlich kaum fixieren.

Und was ist eigentlich das Problem mit der Nacktheit bzw. Bildern von ihr?

Wie am Beispiel der *Gemeinschaftsstandards* von Facebook ersichtlich wird, ist der Umgang mit Nacktheit mit viel Emotion und Unsicherheit verbunden: Es scheint, dass der Versuch unternommen wird, mögliche Gefühle des Unbehagens, der Anstößigkeit und Zumutbarkeit seitens der Nutzer*innen zu antizipieren. All diese Gefühle sind starken zeitlichen und gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen und damit extrem kontextabhängig. Außerdem stehen sie in direktem Zusammenhang mit dem Schamgefühl. Die Nacktscham ist ein Phänomen, das es wohl schon sehr lange gibt. Der französische Kulturhistoriker und Experte für mittelalterliche Ikonografie Jean-Claude Bologne stellt die interessante Hypothese auf, dass in jeder Epoche Freizügigkeit und Prüderie bzw. Schamgefühle gleichermaßen präsent waren, jedoch jeweils ein bestimmter Aspekt derselben in den Vordergrund gerückt wurde:

„In der Renaissance oder im 19. Jahrhundert kommt es zu einer größeren Freizügigkeit gegenüber der Nacktheit in der Kunst, während man sich im Alltagsleben in das Korsett übertriebener Schamhaftigkeit zwingt. Umgekehrt wird im Mittelalter oder im 18. Jahrhundert in der Malerei zwar ‚die Blöße‘ verhüllt, doch in anderen Bereichen weiß man ‚nackte Tatsachen‘ durchaus zu schätzen.“ (Bologne 2001: 2)

Im Lichte dieser These Bolognes stellt sich die Frage, welche Aspekte der Freizügigkeit bzw. der Prüderie heute gesellschaftlich im Vordergrund stehen und welche sich – gemäß dieser Theorie des Gleichgewichts – in der Kunst bzw. ganz allgemein in den vi-

suellen Ausdrucksformen der Gegenwart niederschlagen. Diese Frage auch nur ansatzweise zu beantworten, würde wohl an dieser Stelle den Rahmen sprengen¹⁴. Dennoch scheint es wichtig, sie im Hinterkopf zu behalten, wenn man mit (historischen) Abbildungen nackter Menschen in aktuellen Schulbüchern arbeitet: Natürlich betrachten wir die Bilder, die zu einem großen Teil einem klassischen europäischen Kunstgeschichte-Kanon entstammen und auch dementsprechende Körper¹⁵ abbilden, mit einem – wenn man so will – postmodernen Blick. Und natürlich ist dieser Blick ein anderer als jener der Zeitgenoss*innen aus der Entstehungszeit der Werke; wahrscheinlich auch bis zu einem gewissen Grad desensibilisierter – in einem anderen Sinne vielleicht auch sensibilisierter? – und geübter im Sinne einer unserem Zeitalter und den modernen Medien geschuldeten völlig anders gelagerten visuellen Kompetenz. Zumindest ist es unbestreitbar, dass Menschen heute so vielen Bildinformationen ausgesetzt sind wie nie zuvor. Das muss sich auch im Blick widerspiegeln.¹⁶

Aber wir scheitern ja schon daran, Nacktheit überhaupt zweifelsfrei zu erkennen. Es fühlt sich an wie bei der Heisenbergschen Unschärferelation¹⁷: Je genauer man hinschaut, desto unschärfer wird der Begriff, desto flüchtiger und unfassbarer. Dieses *Unfassbar-Werden* liegt bei unserer Arbeitsweise in der Natur der Sache, weil wir uns den Blick möglichst offen und unvoreingenommen halten wollen. Will man aber alle Nackten in den Schulbüchern aufspüren, bleibt letztlich wohl nur, sich auf etwas wie *Common Sense* zu berufen, sich also in aller Pragmatik an gängigen gesellschaftlichen Codes zu orientieren, die möglichst allgemein verständlich sind. Ein Umstand, der eine forschende Arbeit mit Bildmaterial im Sinne einer offenen und an Vielfalt orientierten Grundhaltung schwierig macht.

Ein Sieg des Dudens also? Nicht unbedingt. Mit etwas Abstand betrachtet erscheint eine Analyse von Nacktdarstellungen in Schulbüchern ohnehin eher einer intendierten Zensur zuträglich (das erklärt auch den *sittenwächterischen Geruch* der Kriterien), weniger aber unserem eigentlichen Forschungsfeld, nämlich der Sexualpädagogik im Bereich schulischer Kunstvermittlung. Das größere Problem mit Nacktheit im Kontext unseres Forschungsstudios vermute ich nämlich an anderer Stelle: Nacktsein hat nicht zwangsläufig mit Sex bzw. Begehren zu tun und umgekehrt müssen die dargestellten Figuren nicht unbedingt nackt sein, um Sexualität zu thematisieren. So zeigen beispielsweise Abbildungen der Werke Goyas¹⁸ oder Giacomettis¹⁹ zwar nackte, menschliche Körper, thematisieren aber nicht ihre Sexualität sondern vielmehr ihre Verletzlichkeit und ihr Ausgeliefertsein, wohingegen andere Werke verhüllte oder nur zum Teil sichtbare Körper zeigen, aber sehr wohl Lust und Begehren zum Inhalt haben, z.B. der *Magdalenenaltar von Tiefenbrunn*²⁰.

Am Ende steht die Erkenntnis, dass Nacktheit allenfalls als *soft marker* für Sexualität und Begehren gelten kann. War das ganze Unterfangen also umsonst? Zweifelsohne scheint die Suche nach Darstellungen von Nacktheit (und von Paaren) rückblickend eine Sackgasse gewesen zu sein. Aber auch der Ausflug in eine Sackgasse kann im Rahmen eines offenen Forschungsprojektes wie *Imagining Desires* wertvolle Erkenntnisse liefern, die – mitunter über Umwege – an anderer Stelle Niederschlag finden.

Eines ist auf jeden Fall klar geworden: Es klaffen hier große Leerstellen. So finden sich in den derzeit für den Kunstunterricht in Österreich zugelassenen Schulbüchern nicht nur keine Kapitel, die sich im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik zur Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte heranziehen lassen²¹, die also Sexualität, Lust und Begehren abbilden, sondern auch die Auswahl von präsentierten Werken lässt aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus zu wünschen übrig. Die vorhandenen Abbildungen machen eine Vermittlung von Körperbildern jenseits von durch einen klassischen eurozentristischen Kunstkanon geprägten Normen schwierig. Es wäre wünschenswert, wenn die nächste Überarbeitung der betrachteten Schulbücher das ein oder andere Kapitel einarbeiten würde, das dem Grundsatz der Sexualpädagogik Rechnung trägt. Auch eine Revision der Auswahl an abgebildeten Werken und Körpern wäre angebracht. Bis dahin werden Kunstpädagog*innen aber wohl mit den besagten Lücken umgehen müssen. Glücklicherweise lassen Leerstellen – einmal entdeckt und benannt – aber auch Raum, in dem Neues entstehen und das Vorhandene ergänzen kann. Ein möglicher Umgang mit den Ergebnissen der Materialanalyse bzw. den sichtbar gewordenen Leerstellen wäre also, nicht mit den vorhandenen Materialien zu arbeiten, sondern – wissend um die in den Schulbüchern fehlenden Bilder – neues Bildmaterial zu entwickeln und entweder bereitzustellen oder besser noch mit den Schüler*innen gemeinsam zu suchen.

Schließlich könnte ein gemeinsames Füllen der Leerstellen ganz andere und diversere Ergebnisse zu Tage fördern, als selbst das engagierte Schulbuch ohne Schüler*innenbeteiligung vorweg antizipieren könnte. Und wer weiß? Vielleicht finden solche mit Schüler*innen in (echter) partizipativer Forschung erarbeiteten Materialien ja sogar einmal Eingang in ein Schulbuch. Das wäre

jedenfalls ein bemerkenswerter Schritt in Richtung Partizipation in der Bildungsarbeit.

Anmerkungen

[1] „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017) und „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016).

[2] Als Putten werden in der Kunstgeschichte Kindergestalten in Gemälden oder Skulpturen bezeichnet, die Engel darstellen. Man findet sie mit oder ohne Flügel, als ganze Körper oder nur als geflügelte Köpfe.

[3] Satyrn, auch Silene genannt, sind Mischwesen aus der griechischen Mythologie, die zunächst meist Körperteile von Esel oder Pferd, später auch vom Ziegenbock aufweisen und im Gefolge des Dionysos auftreten.

[4] Derzeit gibt es 10 Unterrichtsprinzipien, die in österreichischen Schulen fächerübergreifend zu vermitteln sind. Der Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik findet sich zum Download auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf o.J.).

[5] Im Rahmen von *Imagining Desires* wurden mit Schüler*innen als Co-Forschenden Bilderworkshops abgehalten, im Rahmen derer Bilderpools zu Lust und Begehren erarbeitet bzw. erweitert wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Methoden sowie eine Zusammenstellung von Materialien finden sich im Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (Schmutzer/Thuswald 2019).

[6] Z.B. die Doppelseite unter der Überschrift *Eros und Verführung* in der Publikation „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[7] Wir haben uns entschieden, die Bilder aus dem Kontext der Seite zu nehmen, ohne Texte und Themensetzungen der Kapitel miteinzubeziehen. Das ermöglichte es uns, auch Bildmaterial zu verwenden, das aufgrund anderer inhaltlicher Kontexte ansonsten nicht für unser Forschungsanliegen in Frage gekommen wäre.

[8] Mit *BE-Büchern* sind in diesem Text Schulbücher für den Kunstunterricht, in Österreich *Bildnerische Erziehung* (kurz BE), gemeint.

[9] Jutta Hartmann führte den Begriff *vielfältige Lebensweisen* in der Pädagogik ein, um „[...] das Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Norm(alis)ierung von Lebensformen aufzugreifen und um insbesondere die [...] dynamisierenden Momente zu betonen“ (Hartmann 2004: 65).

[10] Das Dudenkorpus ist eine große Textsammlung sehr unterschiedlicher Textsorten mit über vier Milliarden Wortformen. Nähere Informationen Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

[11] Der Duden erklärt, was „nackt“ bedeutet bzw. alles bedeuten kann. Dies tut er, indem die gebräuchlichen Verwendungen des Wortes aufgelistet werden. Was (derzeit) gebräuchlich ist, entspricht einem gesellschaftlichen Grundkonsens. Allerdings wird dieser Grundkonsens wohl auch umgekehrt von Kompendien wie dem Duden bedingt bzw. wird sich im Zweifelsfall darauf berufen. Es handelt sich hier also in gewisser Weise um ein Henne-Ei-Problem.

[12] Darstellungen von Kindern werden in einem anderen Unterpunkt behandelt.

[13] Dies leite ich aus der Aufzählung der Ausnahmen vom Verbot (der Nacktdarstellung) ab. Eine ausführliche Auflistung der ebenfalls untersagten Darstellungen sexueller Handlungen folgen in den *community standards* direkt auf die Nacktheits-Auflistung.

[14] Eingehend mit dieser Frage auseinandergesetzt hat sich z.B. Iris Osswald-Rinner in ihrem Buch „Oversexed and under-fucked“ (2011).

[15] Von Diversität kann keine Rede sein: Es handelt sich durchwegs um weiße Körper, die ein normatives, dem jeweiligen Zeitgeist entsprechendes Schönheitsideal darstellen (vgl. Abb. 1).

[16] Zur Veränderung des Blickes bzw. dessen Konstruktion im sozialgeschichtlichen Sinne und damit einhergehende, hartnäckige blinde Flecken in der Kunstbetrachtung siehe Bourdieus Text „Die Institutionalisierung der Anomie“ (Bourdieu 2011).

[17] Ich erlaube mir hier, die Heisenbergsche Unschärferelation bzw. mein laienhaftes und sicher unvollständiges, stark vereinfachtes Verständnis davon als literarischen Vergleich zu verwenden und bitte dafür um Nachsicht.

[18] *Desastres de la guerra, Blatt 39: Große Heldentat! Mit Toten!* In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 45).

[19] *Der schreitende Mann* (1960). In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 57).

[20] Lucas Moser (1432). In: „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016: 66).

[21] Eine Ausnahme bildet hier allenfalls die schon erwähnte Doppelseite *Eros und Verführung* in „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[22] Eine Anregung hierzu liefern Marion Thuswald und Karla Schmutzer mit ihrem didaktischen Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (2019) der ebenfalls im Rahmen von *Imagining Desires* entstanden ist.

Literatur

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: (o.J.): Unterrichtsprinzipien. Online: www.bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik. Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bologne, Jean-Claude (2001): *Nacktheit und Prüderie. Eine Geschichte des Schamgefühls*. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger.

Bourdieu, Pierre (2011): Die Institutionalisierung der Anomie. In: *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie 4*. Konstanz: UVK, S. 243-268.

Czuray, Jörg/Hochrainer, Ernst/Krameritsch, Hans (Hrsg.) (2016): *Zeichen 4*. Wien: öbv.

Dabringer, Wilhelm/Dernovsek, Marco/Erbler, Susanne/Wolf, Manfred (Hrsg.) (2017): *Augen auf 2*. Wien: hpt.

Duden (2019a): *nackt*. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt> [14.10.2019]

Duden (2019b): *Partner*. Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

Duden (2019c): *Typische Verbindungen*. Online: <https://www.duden.de/hilfe/typische-verbindungen> [14.10.2019]

Facebook (2019): *Gemeinschaftsstandards*. Online: <https://www.facebook.com/communitystandards/> [16.10.2019]

Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim u. München: Juventa, S. 59-78.

Osswald-Rinner, Iris (2011): *Oversexed and underfucked. Über die gesellschaftliche Konstruktion der Lust*. Wiesbaden: Springer VS.

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.

Abbildungen

Abb. 1: *Nackt oder nicht? Eine Collage aus einigen der Figuren, die uns in österreichischen Schulbüchern begegneten*. Katharina Kärner 2020.

Abb. 2: *Automatisch generierte Wortwolke*. Duden 2019, Bildschirmfoto. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt> [14.10.19]