

1 Der Grundansatz einer Sexualpädagogik der Selbstbestimmung und Verantwortung

1.1 Zu Beginn ein Beispiel

In der Methodensammlung des Buches *Sexualpädagogik der Vielfalt* findet sich folgende Lernaufgabe (aus: Tuider/Müller/Timmermanns/Bruns-Bachmann/Koppermann, Sexualpädagogik der Vielfalt © 2008, 2012 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel):

»Der neue Puff für alle

Die Jugendlichen bekommen die Aufgabe, den bereits bestehenden Puff einer Großstadt zu modernisieren. Der Grundriss ist vorgegeben und kann nicht erweitert werden. Es besteht aus statischen Gründen auch nicht die Möglichkeit, den Innenbereich inklusive Wände zu verändern. Ihre Aufgabe ist es nun aber – im Zuge der Modernisierung – einen „Puff für alle“ bzw. ein „Freudenhaus der sexuellen Lebenslust“ zu kreieren.

Die Jugendlichen bekommen vier Fragenkomplexe, die entweder in einer kleineren Gesamtgruppe nacheinander oder in vier Kleingruppen parallel bearbeitet werden sollen:

1. Welches »inhaltliche« Angebot muss der neue »Puff für alle« bereithalten? Welche sexuellen Vorlieben müssen in den Räumen wie bedient und angesprochen werden?
2. Welche Innenraum-Gestaltung braucht es in den verschiedenen Räumen des Puffs? Für welche Personengruppen braucht es welche Voraussetzungen, damit sie in den Puff kommen können? Wie muss der Puff von außen gestaltet sein, damit er von allen möglichen Menschen aufgesucht werden kann und aufgesucht werden möchte?
3. Wer muss in diesem neuen Puff arbeiten? Welche Fähig- und Fertigkeiten brauchen die dort Arbeitenden, damit alle möglichen Menschen bedient und zufrieden gestellt werden können? Was müssen Menschen dort verdienen?
4. Wie muss eine Werbung für einen solchen Puff aussehen? Wie können alle möglichen Menschen gleichermaßen angesprochen werden? Wie sehen die Hinweise auf die Preisliste aus?« (ebd., S. 75–76)

Im Vorwort wird das Ziel der »neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik in der Tradition Helmut Kentlers, Fritz Kochs und Uwe Sielerts« (ebd., S. 6) genannt: Menschen sollen »zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität« (ebd.) befähigt werden: »Die emanzipatorische Sexualpädagogik propagierte seit ihrer Grundlegung durch Helmut Kentler 1970 eine gesellschaftskritische Befreiung des Menschen aus seiner sexuellen Unmündigkeit« (ebd., S. 15).¹

1 Helmut Kentler hatte 1976–1996 eine Professur für Sozialpädagogik an der Universität Hannover inne und rechtfertigte während dieser Zeit öffentlich pädosexuelle Handlungen (► Kap. 7 *Prävention und Intervention bei sexuellem Missbrauch*).

Unbestritten geht es in der *Sexualpädagogik* um *Emanzipation*, doch darunter kann höchst Unterschiedliches verstanden werden. Dies wird bei der zitierten Lernaufgabe auch an der Aufgabenstellung für die Gesprächsleitung deutlich:

»Sie [die Leitung, Anm. E. St.] ist sensibel für die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ‚käuflicher Liebe‘ und nimmt an dieser Stelle dieser Diskussion die Tiefe [! Anm. E. St.], indem sie auf die persönliche Freiheit hinweist, sexuelle Dienste in Anspruch nehmen zu dürfen bzw. diese anzubieten« (ebd., S. 77).

Sex mit Leuten, die einem egal sind, steht jedoch einer echten Emanzipation entgegen. Stattdessen soll in diesem Buch gezeigt werden, dass die Entwicklung von *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* mit der Entwicklung von (*Liebes-Beziehungs-fähigkeit zu sich selbst wie zum anderen*) einhergeht. In der Sexualpädagogik kann man deshalb statt von *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* auch vom grundlegenden *Lernziel Liebesfähigkeit*² sprechen.

Die *Ganzheitlichkeit* des Ansatzes lässt sich sowohl durch die *Zusammengehörigkeit* von *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* als auch von *Liebe zu sich selbst wie zum anderen* verdeutlichen:

1. *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* bilden eine Einheit, so dass man korrekterweise eigentlich von *Selbstbestimmung in Verantwortung* sprechen müsste. Dies lässt sich durch den kantischen *Autonomiebegriff* verdeutlichen: Nach Kant ist ein Mensch *autonom*, der sich weder vom Herrschaftsanspruch anderer noch von seinen eigenen Launen dominieren lässt, sondern gemäß der *inneren Autorität* seiner eigenen Einsicht handelt. Er ist deshalb *wirklich frei*, weil er sich durch niemanden und nichts davon abbringen lässt, das als *ethisch* richtig Erkannte umzusetzen. Freies Handeln und Handeln nach dem *kategorischen Imperativ* sind eins, sagt Kant, d. h. wer sich mit Zivilcourage dafür einsetzt, dass andere Menschen *nicht* geschädigt werden, handelt *selbstbestimmt*. Im Kapitel 8.1 *Aufklärung über Prostitution* (► Kap. 8.1) soll aufgezeigt werden, dass Menschen, die sexuelle Dienstleistungen anderer in Anspruch nehmen, diese dadurch schädigen. Sie würden also entgegen der obigen Behauptung (ebd., S. 77) gerade *nicht frei* handeln (zum kantischen Autonomie-Ansatz ► Kap. 1.3; vgl. Kant 1785/1996, S. 43–68).
2. Ebenso bildet die (*Liebes-Beziehungs-fähigkeit zu sich selbst wie zum anderen*) eine Einheit (*Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.*) »Der Mensch wird am Du zum Ich«, sagt Martin Buber (1923/2006, S. 32). Das gemeinsam erlebte Glück sexuellen Beisammenseins ist ein Beispiel dafür, dass Identitätsfindung in der Beziehung stattfindet. Die Liebe selbst lässt die Entkopplung von Sexualität und Liebe nicht zu, weil sie nicht ertragen kann, wenn ein geliebtes Subjekt zum *Objekt der Begierde* degradiert wird. Dabei fällt die Tat auf die Täterin/den Täter zurück: Wer lieblosen Sex hat, bleibt hinter seinen Möglichkeiten als (liebesfähiger) Mensch zurück.

Dualismen von (körperlicher) Lust und (geistiger) Liebe werden nach meiner Meinung durch eine unkritische Rezeption westlich-neuzeitlichen Denkens gefördert. Die

2 Diese Begriffsprägung stammt von Baer (1993) und Furion (1995), an die z. B. auch Et-schenberg (2000, S. 28–29) anknüpft.

cartesische Trennung von *res extensa* und *res cogitans* erscheint im Zusammenhang mit dem technologisch geprägten Rationalisierungsprozess der Moderne als selbstverständlich. Im Gegenzug zu einer solchen verengenden Denkweise, die die Persönlichkeit in Körper und Geist aufspaltet bzw. infolgedessen mentales auf physisches Sein zugunsten eines einseitigen *Materialismus* reduziert, ist von einem *ganzheitlichen* Bild des Menschen auszugehen, dessen »Seele« nach einem Einklang von Denken, Fühlen und Tun, von Sexualität und Liebe strebt (► Kap. 2). Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung ist, ihn dabei zu unterstützen, wobei der Blick auf andere Kulturen hier oft Horizont erweiternd ist (► Kap. 6). Im Einzelnen ist nun zu zeigen, warum die eingangs zitierte Lernaufgabe das Ziel der Einheits- und Identitätsfindung konterkariert.

Zur Kritik an der Lernaufgabe »Der neue Puff für alle«

1. *Allgemein* soll es laut den Verfassern einer neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik »nicht mehr darum gehen, die Polarisierungen von Norm/Abnorm, von positiv/ negativ zu zementieren [...]. [...] [E]in streng polares und hierarchisches Denken [...] [wird] überwunden, vor allem weil es die Grundlage für Abwertungen, Demütigungen und Diskriminierungen von Menschen bildet« (Tuider, Müller, Timmermanns u. a. 2012, S. 16). Entsprechend besteht bei der Lernaufgabe stattdessen der Anspruch, »Sexualität sehr vielseitig zu denken. [...] Wichtig ist, dass es nicht um eine normierende Haltung oder Zuschreibung geht, sondern um verschiedene mögliche Kundinnen und Kunden des Puffs – und wie deren Interessen berücksichtigt und bedient werden können« (ebd., S. 76).

Hier wird dazu aufgefordert, die ethische Frage »Ist es in Ordnung, in einem Bordell sexuelle Dienste in Anspruch zu nehmen bzw. diese anzubieten?«, die Schülerinnen und Schüler eventuell stellen könnten, von vornherein auszublenden oder zu übergehen. Sie sollen die Situation *Puff* einfach als gegeben hinnehmen. Nach Fritz Oser ist ein solches pädagogisches Vorgehen »fatal« (Oser 2001, S. 65), denn:

»Das Phänomen der moralpädagogischen Abstinenz entspricht einem bestimmten Typus des ›heimlichen‹ Lehrplans. [...] Die Lehrperson vermittelt, indem sie Wertfreiheit postuliert, dezidiert unausgewiesene Wertpositionen durch die Art, wie sie Akzente setzt [...]. Doch ist es verheerend, dass im Zeichen der Ablehnung als Prinzip Kinder und Jugendliche in eine Art Abhängigkeit geraten, die [...] nicht ins Bewusstsein tritt. So entsteht [...] eine Art moralische Knechtschaft« (ebd.).

Die Aufgabenstellung ist also *nicht* – wie behauptet – *wertneutral* (da dies gar nicht möglich ist), sondern sie vermittelt *unterschwellig* Werte, die meiner Meinung nach einem *selbstbestimmten* und *verantwortungsvollen* Umgang mit Sexualität zuwider laufen.

2. Insbesondere wird durch eine bewusste Entkopplung von Sexualität und Liebe einer Ökonomisierung oder Instrumentalisierung von Sexualität Vorschub geleistet.

So wird suggeriert, dass es in der Sexualität vor allem um *Bedürfnisbefriedigung* geht. Demnach ist sie wohl eine Art Wirtschaftsfaktor. Im Kontext einer kapitalis-

tischen Gesellschaft sollte auf einen bestehenden »Bedarf« mit einem passgenauen Angebot reagiert werden, damit möglichst nach Konsuminteresse »eingekauft« werden kann, d. h. ein optimaler Austausch von Gütern – Geld gegen Dienstleistung – stattfinden kann, der die Bedürfnisse aller Beteiligten – Lustgewinn gegen finanziellen Gewinn (Aufgabe: »Was müssen Menschen dort verdienen?«) – erfüllt. Im ökonomischen Planspiel sollen die Jugendlichen laut Autoren

»eventuell mehrfach darauf hingewiesen werden, dass es sowohl um vielfältige Sexualitäten als auch um verschiedene Lebensweisen und verschiedene sexuelle Praktiken und Präferenzen geht. Es macht also beispielsweise einen Unterschied, einen weißen heterosexuellen Mann in dem neuen Puff bedienen zu wollen oder einen weißen heterosexuellen Mann im Rollstuhl; ebenso macht es Unterschiede, ein Angebot zu entwickeln für eine Frau mit muslimischer (oder katholischer) Religionszugehörigkeit oder eine Trans-Frau, die beide lesbisch sind« (Tuider, Müller, Timmermanns u. a. 2012, S. 76).

Abgesehen davon, dass man sich fragt, was die Hautfarbe mit der Spezifizierung der sexuellen Bedürfnisse einer Person zu tun haben soll (ihre Erwähnung setzt sich dem Verdacht des Rassismus aus; kommen hier alte Vorurteile hoch?) und Vorstellungen über die Vereinbarkeit von Religion und bezahltem Sex deutlich werden, die nur in Erstaunen versetzen können, wird hier das soziale Teilsystem des *wirtschaftlichen* Austausches *unterschwellig* zum Prototyp der *sozialen* Beziehung gemacht. Ein Mensch verfügt aber nicht über seinen lebendigen *Leib* wie über einen toten *Körper* (im Sinne von einem *Ding*, das nichts mit ihm selbst zu tun hat). Der eigene *Leib* lässt sich nicht einfach wie eine *Ware* behandeln (► Kap. 8).

Wenn suggeriert wird, dass der Sexualakt nichts mit einer privaten Liebesbeziehung zu tun hat und der eigene Körper nichts mit mir selbst, dann wird die leib-seelische Einheit des Menschen aufgelöst und auf »Körperlichkeit« reduziert. Sex gegen Bezahlung wird aber nicht als Reduktion gekennzeichnet, sondern als zu akzeptierender Normalfall. An dieser Darstellung ist zum einen die unreflektierte Konsumhaltung zu kritisieren. Bereits Grundschulkindern soll aber nach den Lehrplänen bewusst gemacht werden, dass die Werbung vormacht, ihre echten Wünsche könnten durch Angebote der Konsumwelt erfüllt werden. (Die Aufgabe, den *neuen Puff für alle* mit inhaltlichen Angeboten auszustatten, weckt in mir die Vorstellung eines überfüllten Spielzimmers für ein Einzelkind.) Zum anderen wird beiseitegeschoben, dass durch Prostitution Menschen, besonders Frauen, ausgebeutet werden, ob das den Opfern bewusst ist oder nicht – den Täterpersonen müsste es sowieso klar sein –, und dass es zu besonders schlimmen Formen der Zwangs- und Kinderprostitution einen fließenden Übergang gibt. Der Prävention sexuellen Missbrauchs wird hier geradezu zugearbeitet. Unverständlich ist, wie eine solche Haltung mit der geforderten Orientierung an den Menschenrechten in Einklang zu bringen ist (vgl. ebd., S. 20).

Ginge es bei der Sexualität nur um *Bedürfnisbefriedigung*, wäre die Entwicklung von High-Tech-Sexpuppen, die auf körperliche und verbale Reize entgegenkommen reagieren (wie etwa »Samantha« von dem spanischen Ingenieur Sergi Santos), eine gute Lösung für das Problem des Missbrauchs von Menschen als Sex-Objekten. Mit »Samantha« lässt sich auch nur reden, so die Werbung, man muss nicht unbedingt mit ihr schlafen, doch es könnte sein, dass die Puppe Sex haben will, wenn man freundlich zu ihr spricht. Es wird daran gearbeitet, den Pool an Sätzen und Reakti-

onsweisen, die sie als Antworten parat hält, zu erweitern. Auch Prostituierte erzählen, dass Freier manchmal nur reden wollen, und dass sie bestimmten einsamen »Kunden« Sympathie und emotionale Anteilnahme vormachen würden, um sie zu stimulieren. Diese Beispiele zeigen, dass menschliche Wünsche über eine rein körperliche Bedürfnisbefriedigung hinausgehen. Wie andere Konsumgüter bietet die *Ware Sex* oft nur eine Ersatzbefriedigung für tiefere Sehnsüchte, die nicht erfüllt werden. Lernziel einer Sexualerziehung der *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* als (*Liebes-)Beziehungsfähigkeit* wäre hier, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass man in der Konsumgesellschaft oft mit weniger abgespeist wird, als man eigentlich möchte.

In seinem 1966 gehaltenen Rundfunkvortrag *Erziehung nach Auschwitz* spricht Theodor W. Adorno *autoritären Charakteren* eine Neigung zur »Fetischisierung der Technik« zu, die er mit nationalsozialistischer Inhumanität in Zusammenhang bringt. Selbst wenn seine Worte extrem erscheinen mögen, sensibilisieren sie doch dafür, dass es bei der Konzentration auf »Techniken« und technische Hilfsmittel im zwischenmenschlichen Bereich vielleicht nicht nur um harmloses Spiel geht:

»Bei dem Typus, der zur Fetischisierung der Technik neigt, handelt es sich, schlicht gesagt, um Menschen, die nicht lieben können. [...] Sie sind durch und durch kalt, müssen auch zuinnerst die Möglichkeit von Liebe negieren, ihre Liebe von anderen Menschen von vornherein, ehe sie sich nur entfaltet, abziehen. Was an Liebesfähigkeit in ihnen irgend überlebt, müssen sie an Mittel verwenden. [...] Eine Versuchsperson – das Wort ist selber schon ein Wort aus dem verdinglichten Bewusstsein – sagte von sich *I like nice equipment* [...]. Seine Liebe wurde von Dingen, Maschinen als solchen absorbiert « (Adorno 1966/1970, S. 105).

Andererseits spricht nichts gegen das Verwenden von Sex-Spielzeug in einer Liebesbeziehung. Denn »unter Liebenden gibt es keine Perversionen« (Loewit 1998, S. 135; ► Kap. 7). Die Liebe bildet hier eine Klammer, die nicht Beengung bedeutet, sondern Enge als Nähe, Zusammenhalt gewährt. Vielleicht ist es nicht zu weit hergeholt, auch in diesem Sinne den Kirchenvater Augustinus anzuführen: »Liebe und tue, was du willst« (► Kap. 3).

1.2 Was Sie in diesem Buch erwartet

An der Zusammensetzung des Begriffes *Sexual-Pädagogik*³ wird deutlich, dass der Bildungsauftrag von Schulen über Wissensvermittlung hinausgeht. Schülerinnen und Schüler sollen weder nur biologische Fachkenntnisse erlangen noch rein pragmatische Handlungsanweisungen z. B. zur Verhütung von Teenager-Schwangerschaften oder sexuell übertragbaren Krankheiten erhalten. Hierzu existiert überdies bereits ein breites Literaturangebot. Aufbauend auf diesen Wissensinhalten soll im

3 Der Einfachheit halber möchte ich zwischen den Begriffen *Sexualpädagogik*, *Sexualerziehung* und *Sexualaufklärung* in diesem Buch nicht scharf trennen. Wer an Unterschieden interessiert ist, vgl. z. B. Sielert 2015, S. 12.

sexualpädagogischen Unterricht das klassisch-philosophische Ziel der Ethik, die Befähigung zu einem *gelingenden Leben* verfolgt werden. Dazu ist die Austragung von Konflikten nötig, die sich durch unterschiedliche Wertüberzeugungen ergeben, welches eine anspruchsvollere Aufgabe ist als reine Faktenvermittlung. *Sexualpädagogik* ist somit Teilbereich der Wertebildung oder Werteerziehung und eignet sich für das fächerübergreifende Lernen, besonders in den Bereichen Biologie, Sozialkunde, Ethik, Religion, aber auch z. B. im Deutsch-, Fremdsprachen-, Geschichts-, Wirtschafts- und Rechts-, Geografie- oder z. B. auch Kunstunterricht.

Selbstbestimmung und *Verantwortungsfähigkeit* als (*Liebes-Beziehungs*)fähigkeit zu sich selbst wie zum anderen soll in diesem Buch an einigen zentralen Thematiken konkretisiert werden:

- Toleranz und Akzeptanz von Homosexualität bzw. einer sexuellen Vielfalt (► Kap. 5)
- Toleranz und Akzeptanz von Multikulturalität (► Kap. 6)
- Prävention von und Intervention bei sexuellem Missbrauch (► Kap. 7)
- Aufklärung über Pornografie und Prostitution (► Kap. 8)
- Aufklärung über Abtreibung zur Prävention von ungewollten Schwangerschaften (► Kap. 9)
- HIV- und Aids-Prävention (► Kap. 10)

Die Hauptschwierigkeit sexueller Aufklärung ist dabei hinlänglich bekannt: »Lange bevor das Schöne erlebbar wird, erhält die Sexualität den Anstrich eines unheimlichen, äußerst gefährlichen, bedrohlichen [...] Lebensbereiches« (Loewit 1998, S. 123). Die Schule muss ihrer Präventions- und Interventionsaufgabe gerecht werden und gleichzeitig verdeutlichen, dass Sexualität als *Ausdruckform zwischenmenschlicher Liebe* eine *positive Lebensenergie* ist. Das ist im Grunde kein Widerspruch, denn Gefahrenabwehr gehört zu einem gelingenden, glücklichen (Liebes-)Leben. (In der Verkehrserziehung ist es ebenso: Sich kompetent auf der Straße zu bewegen, sollte möglichst die Freude am Radfahren noch steigern.) Dennoch stellt die Gratwanderung an Lehrende Ansprüche.

Die Kapitel 5–10 werden durch ein oder zwei *reale Vorkommnisse* eingeleitet, die auch als Grundlage für eine schulische Diskussion im Sinne einer *Fallbearbeitung* verwendet werden können. An die Falldarstellung schließe ich jeweils eine *Interpretation* an, ganz bewusst aus meiner Sicht.

Die Kapitel enthalten nicht nur Theoriewissen, sondern werden jeweils um einen *Praxisteil mit Unterrichtsvorschlägen* (Unterkap. 5) ergänzt. Dort finden sich auch von mir vorgeschlagene Lehrplan-Ziele. So ergibt sich folgendes feststehende Schema:

Einleitendes Fallbeispiel mit Interpretation

1. Was versteht man unter ...? (Definitionen)
2. Geschichtliches

3. Fakten und Zahlen
4. Schulische Aufgabe: Förderung von Toleranz und Akzeptanz – Prävention und Intervention – Aufklärung
5. Praxisteil mit Unterrichtsvorschlägen
6. Internet-Adressen zur Information, als Anlaufstellen und für Unterrichtsmaterialien

Die zentralen Zielsetzungen der Kapitel 5–10 sind mit den Richtlinien und Lehrplänen zur Sexualerziehung der bundesdeutschen Länder, die einander ähneln, vereinbar.

»In allen Richtlinien und Lehrplänen sind Lust, Zärtlichkeit und Erotik an verantwortungsvolle Partnerschaft und Liebe gebunden« (Hilgers, Krenzer & Mundhenke 2004, S. 167).

Zum Themen-Vergleich zitiere ich exemplarisch die Aufgaben und Ziele aus den *Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen* (2016, S. 3–5) und verweise ggf. auf meine Kapitel. (Lediglich ► Kap. 6 *Toleranz und Akzeptanz von Multikulturalität* ist hier (noch) nicht vertreten. Das Thema wird gesellschaftlich-global von zunehmender Wichtigkeit sein.)

»Schülerinnen und Schüler ...

- erwerben auf altersangemessene Weise ein sachlich begründetes Wissen zu Fragen der menschlichen Sexualität und lernen, angeleitet durch ihr Wertempfinden und ihr Verständnis für andere, sich dazu angemessen und wertschätzend sprachlich auszudrücken.
- verstehen, dass Menschen ihre Geschlechtlichkeit unterschiedlich empfinden können und im Rahmen ihrer moralisch-ethischen Vorstellungen selbstverantwortet ihr Leben gestalten. (► Kap. 5 *Toleranz und Akzeptanz von Homosexualität bzw. einer sexuellen Vielfalt*)
- erfahren, dass Liebe und Partnerschaft zum Empfinden von Glück und Sinnerfüllung beitragen können und erkennen die mögliche Bedeutung von andauernder Partnerschaft, Ehe und Familie für die Entfaltung der Persönlichkeit.
- erleben Sensibilität, Achtung und einen wertschätzenden Umgang als Gewinn für das soziale Miteinander in einer Gesellschaft. Sie wissen um die Schutzbedürftigkeit und die Menschenwürde ungeborenen Lebens. Sie verstehen, dass das sexuelle Selbstbestimmungsrecht Teil der Menschenrechte ist und der Würde des Menschen Rechnung trägt. (► Kap. 9 *Aufklärung über Abtreibung zur Prävention von ungewollten Schwangerschaften*)
- achten auf Körperhygiene. Sie wissen um die Folgen und Risiken sexuellen Handelns. Kenntnisse über sexuell übertragbare Krankheiten leiten die Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten Verhalten an. [...] (► Kap. 10 *HIV- und Aids-Prävention*)

- sollen um die Gefahr sexueller Übergriffe wissen [...] und erlernen präventive Verhaltensweisen [...]. (► Kap. 7 *Prävention von und Intervention bei sexuellem Missbrauch*)
- lernen frühzeitig auf nicht altersgemäße bzw. jugendgefährdende Bilder oder Texte, auch akustisch vermittelte, angemessen im Sinne des Selbstschutzes zu reagieren. [...]« (► Kap. 8 *Aufklärung über Pornografie und Prostitution*)

(*Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen* (2016, S. 3–5)

1.3 Kohlbergs Entwicklungsstufen-Modell als Argument für Selbstbestimmung und Verantwortung bzw. für das Lernziel Liebesfähigkeit

»Menschliches Sexualverhalten folgt zunächst bewusst oder unbewusst den Sexualnormen der Gesellschaft, der jemand angehört. Sie zeigen sich als Vorschriften, die im Sozialisationsprozess erlernt worden sind oder als Verhaltensmuster vorgelebt werden« (Kluge 2013, S. 72).

Eine *Sexualpädagogik*, die zu *Selbstbestimmung* und *Verantwortung* führen will, hat hier eine befreiende Wirkung. Das Stufen-Modell ethischer Kompetenz von Lawrence Kohlberg (1981; 1996; 2001) beschreibt den Weg des Ich von *Heteronomie* zu *Autonomie*, von unbewusster Impulsgesteuertheit zu bewusster, rational geprägter Verantwortungsfähigkeit, von subjektiver Gebundenheit an das Ich und die Personen des unmittelbaren Lebensumfeldes zu freier Vernunft. Die Fähigkeit zur sozialen Beziehung, zur (Erwachsenen-)Liebe nimmt im Laufe der Entwicklung zu. Kohlberg hat hierbei den *Autonomiebegriff* Kants als Leitvorstellung. Als Entwicklungspsychologe weist er mehr noch als Kant darauf hin, dass die Erkenntnis, dass alle Menschen gleichermaßen in ihrer Würde zu achten sind und das Handeln folglich nach diesem Grundsatz ausgerichtet werden muss, Menschen erst langsam heraufdämmert (= Prinzip der obersten – *postkonventionellen* – sowohl individuellen als auch kulturellen Entwicklungsstufe).

Damit schildert Kohlberg die wachsende Fähigkeit eines Menschen, zuerst von Eigeninteressen, dann von der Meinung und den kulturellen Vorgaben anderer zugunsten idealer *autonomerer* Gerechtigkeits-(oder Liebes-)Vorstellungen Abstand zu nehmen.⁴ Stellt man einen biologistischen Ansatz der *Bedürfnisbefriedigung* dem *Lernziel Liebesfähigkeit* (Baer 1993; Furion 1995; Etschenberg 2000) gegenüber, so

4 Denn Gerechtigkeit ist eine Form der Liebe (vgl. Steinherr 2017, Kap. 3 (*Liebe als Grundlage aller Werte*), insbes. S. 89–91, sowie Kap. 6 (*Gerechtigkeit*), insbes. S. 158– 62).

lässt sich mit der *Entwicklungspsychologie* argumentieren, dass ersterer den Menschen in der frühkindlichen Phase *egozentrischen Eigennutzes* verharren ließe, während letzteres erwachsener Selbstbestimmungs-, Beziehungs- und Verantwortungsfähigkeit entspräche. *Autonomiefähigkeit* kann nach Kohlberg unterrichtlich gefördert werden. Somit wäre *Liebesfähigkeit* zu Recht ein Lernziel.

Auf *präkonventioneller* Stufe ist das kleine Kind zunächst *egozentrisch* auf das Verfolgen seiner Bedürfnisse beschränkt. Der sich äußernde »Wille« ist kaum reflektiert, sondern ein eher unbewusster biologischer Lebenstrieb, der sich durchzusetzen versucht. In diesem Geschehen der Bedürfnisbefriedigung wird die Umwelt vor allem als zuträglicher oder hemmender Faktor wahrgenommen, mit dem zu eigenen Gunsten umzugehen gelernt werden muss. Das Kind ist nach Kohlberg noch nicht in der Lage, andere Menschen als eigenständige Personen mit Ansprüchen, die gleiche Berechtigung wie die eigenen haben, zu erkennen und anzuerkennen. Zunehmend weitet sich jedoch der Gesichtskreis, die *egozentrische* Position wird Schritt für Schritt verlassen.

Der Fortschritt von der *präkonventionellen* zur *konventionellen* Stufe zeigt sich am Erreichen der *sozialen* Dimension. Der junge Mensch orientiert sein Handeln am *Ist-Zustand bestehender Normen* statt am Eigennutz. Er weiß sich zunächst gegenüber den Menschen, die seine unmittelbaren Bezugspersonen sind, verantwortlich, später gegenüber jedem Menschen innerhalb eines gesellschaftlichen Systems, in dem er sich befindet. Die Pubertät geht oft mit Gefühlen der Desorientierung und Überforderung einher (vgl. Martin & Nitschke 2017, S. 112). Es besteht ein Hang, »wie alle« sein zu wollen und dafür anerkannt zu werden. Man sucht nach Ordnungsschemata und passt sich leicht den Normen der Peer-Group an, versucht z. B., sich am »geltenden« Schönheitsideal auszurichten, »angesagte« Kleidung zu tragen, und es liegt nahe, dass man auch bestrebt ist, bzgl. seiner sexuellen Orientierung nicht aufzufallen. So ist eine »für Jugendliche sehr wichtige [...] Frage, ob sie hinsichtlich ihrer körperlichen Entwicklung, ihrer sexuellen Gedanken und Verhaltensweisen ›normal‹ sind« (Döring 2016, S. 226). Zur Stabilisierung der eigenen noch ungefestigten Identität wird »Andersartigkeit« schnell abgelehnt. Der Wunsch nach »Wir-Gefühl« erklärt z. B. die Neigung zu homophober Sprüchemacherei. Fatal ist das dann, wenn das persönliche oder gesamtgesellschaftliche Bezugssystem selbst nicht von der Gleichberechtigung Homosexueller bzw. sexueller Vielfalt ausgeht und solchen Tendenzen nicht entgegenarbeitet. Gerade auf der *konventionellen* Entwicklungsstufe scheint eine Erziehung zur *Toleranz* Menschen gegenüber, die eine Art von Sexualität leben, die sich von der eigenen und gewohnten unterscheidet, sehr wichtig zu sein.

Erst auf der letzten *postkonventionellen* Stufe der *Autonomie* erreicht ein Mensch die Fähigkeit, die konkrete Realität des einzelnen Systems, in dem er sich hier und jetzt befindet, mit dem idealen Maßstab der allgemeinen Menschenwürde zu kritisieren. Unabhängig von subjektiven Interessen und von den Meinungen anderer, sei es aus nahem oder weiterem Umkreis, trifft der Urteilende selbstständige, »nach bestem Wissen und Gewissen« gerechte und liebevolle Entscheidungen.

Autonomie versus Bindung?

Für Weichen stellend (insbesondere in der *Sexualpädagogik*) halte ich, dass *Mündigkeit* oder *Autonomie* nicht *versus Bindung* zu verhandeln ist (so z. B. in Martin & Nitschke 2017, S. 133–134). In der Psychologie wird *Identitätsentwicklung* sogar eng mit der Fähigkeit verknüpft, »die Last zwischenmenschlicher Beziehungen tragen zu können« (Loewit 1998, S. 70).

Erwachsen-Sein zeigt sich gerade darin, bindende Versprechen geben bzw. konkret Verträge eingehen zu können. Die Vertragsfähigkeit ist das klassische Beispiel für die menschliche Autonomiefähigkeit. Im kantischen Sinn ist das Antonym zu *Autonomie* (*Selbstbestimmung, Mündigkeit*) deshalb nicht *Bindung*, sondern *Heteronomie* (*Fremdbestimmung, Unmündigkeit*). *Heteronome* Situationen sind solche der Abhängigkeit, Ausbeutung und Gewalt, in denen Menschen von anderen Menschen zu Objekten gemacht, *instrumentalisiert* werden. Die Lernziele der Sexualpädagogik gegen Gewalt und andere Formen der Instrumentalisierung von Menschen spiegeln den Einsatz gegen *Heteronomie* wider.

Nach Kant (1724–1804) sind nicht nur die Opfer, sondern auch oft die Täter *fremdbestimmt*, insofern sie ihren Antrieben (etwa nach Lust oder Macht) ausgeliefert sind. *Autonomie* bedeutet also keineswegs, einfach tun zu können, wonach einem gerade ist. Wie oben bereits gesagt: *Autonom* ist ein Mensch, der sich weder vom Herrschaftsanspruch anderer noch von seinen eigenen Launen dominieren lässt, sondern gemäß der *inneren Autorität* seiner eigenen Einsicht handelt. Diese Ver-nunftentscheidung ist *ethisch* geprägt, d. h. sie bezieht sich nicht nur auf die *Sach*-, sondern auch auf die *Wertdimension* der Wirklichkeit (sie ist nicht nur *theoretisch*, sondern auch *praktisch*, sagt Kant). So lässt ein *autonomer* Mensch bei sich nur Handlungsweisen zu, die die *Menschenwürde* (seiner selbst wie auch der anderen) achten. Die *freie Zuwendung* zu anderen, die *bewusste Selbst-Bindung* und die *entschiedene Verantwortungsübernahme* in einer zwischenmenschlichen Beziehung, Dimensionen, die der *Autonomie*-begriff *einschließt*, erfuhren in der Tradition der europäischen Philosophie meist zu wenig Beachtung. Insofern ist verständlich, dass immer wieder *Autonomie* (im Sinne von *Ungebundenheit* oder *Selbststand*) – fälschlich – der *Bindung* entgegengesetzt wird. *Autonomie* ist aber für Kant bewusste freie *Bindung* ans *Sittengesetz*, wobei Kant darunter *eben nicht* äußerliche, den Einzelnen gängelnde Sitten und Gebräuche versteht, sondern etwas zutiefst *Innerliches*, nämlich die individuelle vernünftige Gewissensstimme, die Wertvorstellungen der Gesellschaft überprüft, als richtig befundene akzeptiert, sich im Namen der Humanität aber auch gegen falsche auflehnen kann. (Nicht zu verwechseln mit dem Gewissensbegriff Sigmund Freuds (1856–1939), der im Gegensatz zu Kant unter dem Gewissen nicht das *Ich*, sondern die Internalisierung äußerer Autoritäten im *Über-Ich* versteht.) Der kantische *kategorische Imperativ* (vgl. Kant 1785/1996, S. 43–68) lautet modern übersetzt »*Instrumentalisiere niemanden!*« (Kesselring 2014, S. 84) oder »*Behandle jeden (gerecht und) liebevoll!*« (E. St.).⁵

5 Der Einfachheit halber wird hier beiseitegelassen, dass es für Kant auch eine *Autonomie zum Bösen*, also der bewussten Intention des Bösen, gibt.