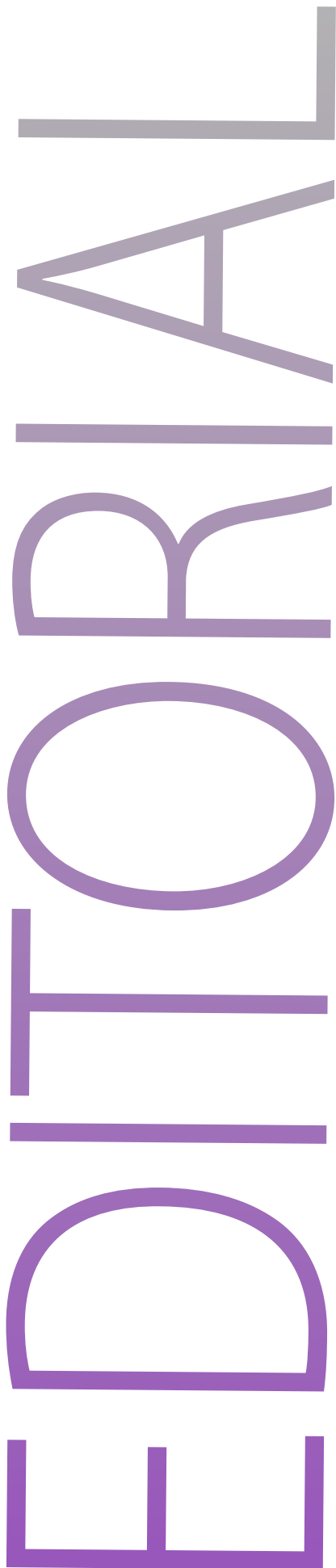


Sexualität(en),
Gender
& Bildung
in der
superdiversen
Gesellschaft

Eine Sammlung.



Vorwort

Die Fachstelle für Pädagogik zwischen Islam, antimuslimischem Rassismus und Islamismus in Berlin bietet seit 2020 Fortbildungen und Beratungen für Fachkräfte sowie Workshops für Jugendliche an und entwickelt darüber hinaus pädagogische Materialien für die Praxis. Unsere Themenfelder reichen von Diskriminierung, antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus bis hin zu Religion, Empowerment, Glaube und Islam.

Ein zentrales Anliegen vieler Fachkräfte ist die Frage, wie im pädagogischen Kontext und in Schulen diversitätsorientiert sowie diskriminierungs- und religionssensibel über Sexualität(en) und Gender gesprochen werden kann.

Grundlage unserer Beschäftigung mit dem Themenfeld ist die Annahme, dass die superdiverse Gesellschaft eine wertvolle Grundlage für Bildungsprozesse darstellt, in der unterschiedliche Perspektiven anerkannt, sichtbar gemacht und aktiv eingebunden werden können.

Vor diesem Hintergrund haben wir im Mai 2025 in Berlin den Fachtag „Über Sexualität(en), Gender und Bildung sprechen – pädagogisches Handeln in der superdiversen Gesellschaft“ durchgeführt. In Vorträgen und Workshops wurden praxisorientierte Ansätze vorgestellt und ein wertschätzender Raum für Austausch geschaffen.

Schnell wurde deutlich, dass das Thema mit diesem Fachtag keineswegs abgeschlossen ist. In den Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigte sich ein großes Interesse, den Austausch zu vertiefen und sich mit den Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Um Fachkräfte und Interessierte dabei zu unterstützen, haben wir die vorliegende Sammlung mit Texten, Interviews und Kommentaren zum Themenfeld Sexualität(en), Gender und Bildung erstellt.

Wir freuen uns über Rückmeldungen und Kritik an fachstelle-in-berlin@ufuq.de.

Ihr Team der Fachstelle Berlin

3

Impulse zur sexualpädagogischen Bildungsarbeit

von Canan Korucu

6

Toilettentext

7

Macht und Vielfalt
von Samia Khalisah und Hüseyin Karadal

13

Sexuelle Bildung im Wirkungsfeld verschiedener Glaubenssätze

von Carolin Strehmel

16

Checkliste: Wie gelingt feministische Mädchen*-arbeit? von Tivo* das Zentrum für feministische Mädchen*arbeit

20

„Jungen*arbeit braucht mehr Liebe“

Interview mit Max Schneider und Anand Subramanian

25

Mit Eltern im Gespräch

Interview mit Zeinab Khalife und Stefanie Woschniok

27

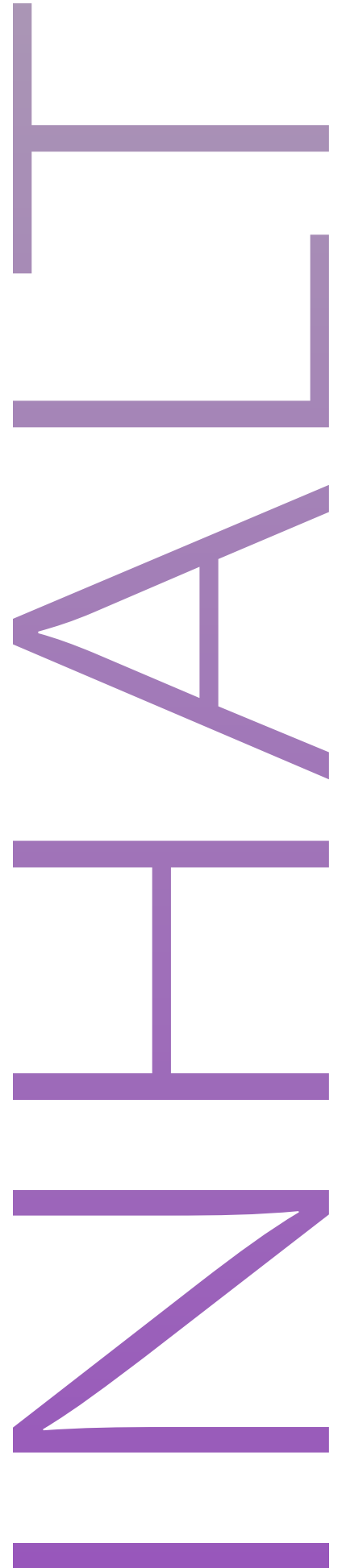
Digital Natives pädagogisch begleiten

Interview mit Alina Bongk

31

Queerfeindlichkeit in der Schule

von Jochen Müller



Impulse zur sexualpädagogischen Bildungsarbeit

Wie können wir über inklusive und diskriminierungskritische sexualpädagogische Bildungsarbeit diskutieren?



Dieser Text basiert auf der Begrüßungsrede von Canan Korucu, Co-Geschäftsführerin von ufuq.de, zum Fachtag am 22.05.2025 und wurde für die Veröffentlichung leicht überarbeitet.

Lassen Sie uns zunächst einen kurzen Blick zurückwerfen und uns erinnern: Wo hat die Sexualerziehung, wie sie damals genannt wurde, einmal begonnen, und wo steht sie heute?

In den 1970er Jahren war der Sexualkundeunterricht stark von biologisch-deterministischen Vorstellungen geprägt. Sexualität wurde im Unterricht weitgehend auf Fortpflanzung reduziert, die Ehe zwischen Mann und Frau galt als einzig akzeptierter Rahmen, und Geschlechterrollen wurden als unveränderlich dargestellt. In meinem Biologie-Lehrbuch von 1971, ich ging in den 90er Jahren aufs Gymnasium, hieß es:

„Die menschliche Sexualität hat ihre Begründung im Geschlechtstrieb.(...)“

Die Triebbefriedigung ist dann dem Wunsch zugeordnet, ein Kind zu haben.“

Heute hat sich unser Verständnis von Sexualität und Geschlecht grundlegend gewandelt. In der sexualpädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen geht es darum, sie darin zu unterstützen, ohne

Scham über Sexualität, sexuelle Bedürfnisse und Erfahrungen zu sprechen, ein reflektiertes Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln und ein gesundes Selbstwertgefühl zu fördern.

Die sexualpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen orientiert sich heute an einem gewandelten Verständnis von Sexualität und Geschlecht. Sie ermutigt dazu, ohne Scham über Sexualität, Bedürfnisse und Erfahrungen zu sprechen. Zugleich unterstützt sie dabei, ein reflektiertes Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln und das Selbstwertgefühl zu stärken.

Bis in die 2010er Jahre hat sich die Sexualpädagogik implizit an Menschen ausgerichtet, die sich eindeutig als Mann oder Frau identifizieren, heterosexuell begehren, als nicht beeinträchtigt gelten, der Mittelschicht angehören und ohne Migrationserfahrung aufwachsen. Seit Mitte der 2010er Jahre sind machtsensible und an den Interessen aller beteiligten Gruppen orientierte Ansätze in der sexuellen Bildung selbstverständlicher geworden.

Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und nicht-binäre Jugendliche, genauso wie Regenbogenfamilien, sind sichtbarer geworden und längst Teil der schulischen Realität. Genauso sind vielfältige religiöse und weltanschauliche Zugänge zu Sexualität und Gender Teil der schulischen Realität.



Gleichzeitig stellen uns auch Online-Plattformen vor neue Herausforderungen und bieten gleichsam neue Möglichkeiten. Informationen zu allen Themen sind jederzeit zugänglich, genauso aber auch Identitätsangebote zu Geschlechterrollen, Körperbildern und Schönheitsnormen. Tik-Tok-Abnehm-Challenges gehören mittlerweile zur digitalen Lebenswelt der Jugendlichen. Besonders Mädchen und junge Frauen stellen sich daher schon früh Fragen wie: „Ist das normal?“ oder sogar: „Bin ich normal?“.

Gaga“ oder warnen vor angeblicher „Indoktrination“. Unter dem Deckmantel einer vermeintlichen Rückkehr zu „traditionellen Werten“ wird versucht, Vielfalt unsichtbar zu machen und wissenschaftlich fundierte Pädagogik zu delegitimieren. Oder es wird gar behauptet, vielfältige Lebensformen hätten die Abschaffung der heterosexuellen Ehe zum Ziel. Diese Narrative verunsichern, schüren Ängste – und setzen genau jene jungen Menschen unter Druck, die Schutz, Anerkennung und Sichtbarkeit besonders brauchen.



Auch mit diesen Fragen setzen sich Pädagog*innen auseinander. Sie bieten zunehmend Projekte und Arbeitsgemeinschaften an, in denen Jugendliche ihre eigenen Erfahrungen einbringen und reflektieren können. Sie schaffen Räume, in denen sich alle jungen Menschen sicher und angenommen fühlen.

Das sind positive Entwicklungen! Zugleich sehen wir uns zunehmend lautstarkem Gegenwind gegenüber. Rechtspopulistische und antifeministische Akteur*innendiffamieren inklusive Bildungsansätze als „Frühsexualisierung“, sprechen abwertend von „Gender-

Umso wichtiger ist es, dass wir als pädagogisch Tätige Haltung zeigen: **Für eine Bildung, die Vielfalt anerkennt. Für eine Sprache, die alle mitdenkt.**

Und für eine Praxis, die jungen Menschen ermöglicht, sich selbstbestimmt, respektiert und sicher zu entwickeln – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Orientierung oder Religion.



NEWSLETTER

ufuq.de

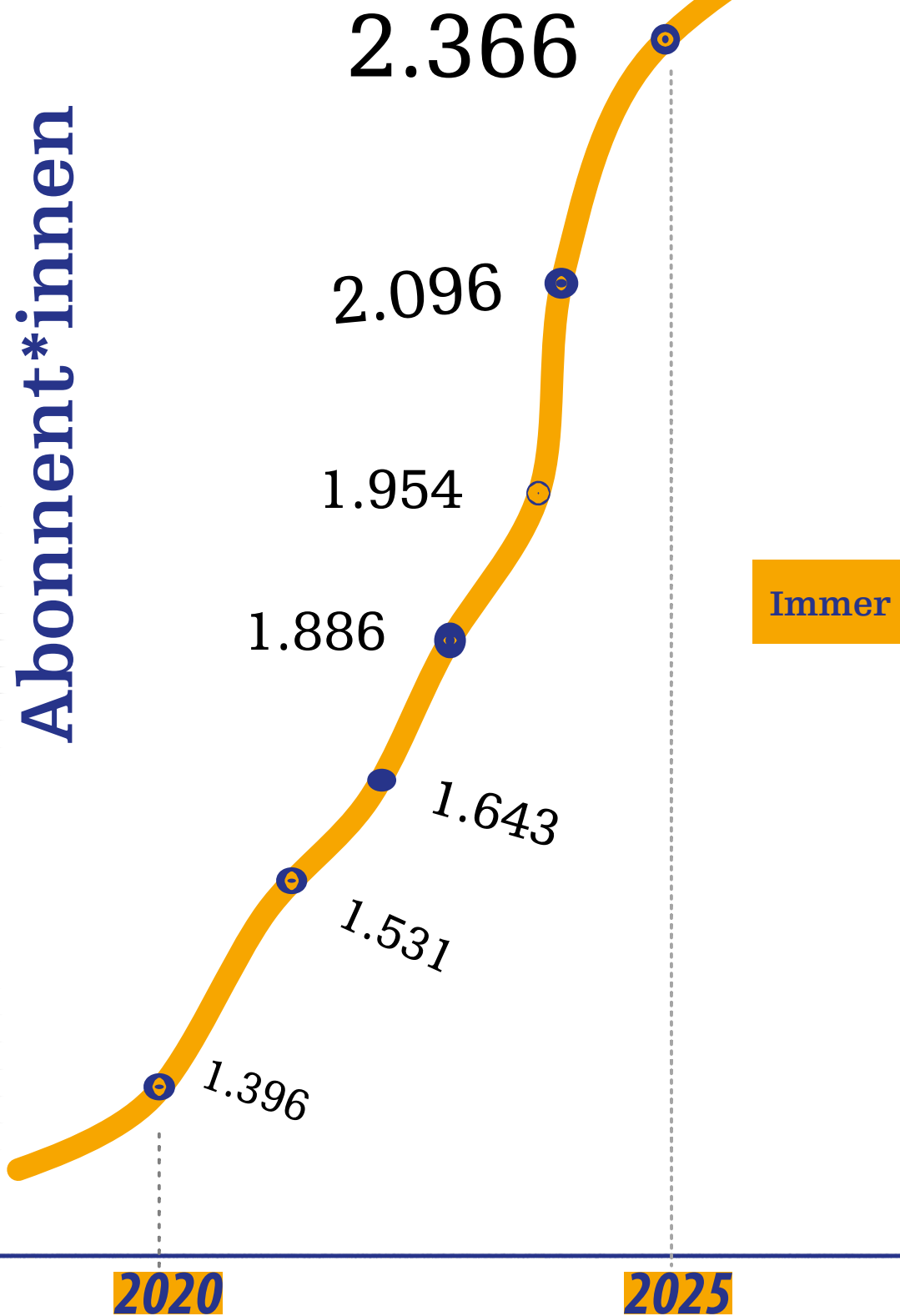


Abonent*innen

HIER LANG



Immer zum Monatsende





Am 22. Mai 2025 fand in Berlin unser Fachtag „Über Sexualität(en), Gender und Bildung sprechen – pädagogisches Handeln in der superdiversen Gesellschaft“ statt, organisiert von der Fachstelle für Pädagogik zwischen Islam, antimuslimischem Rassismus und Islamismus in Berlin (ufuq.de). Wir wollten einen Raum schaffen, in dem sich alle Teilnehmenden – unabhängig von Geschlecht, religiöser Praxis oder anderen Zugehörigkeiten – wohl und akzeptiert fühlen.

Ein scheinbar profanes, aber zugleich aufschlussreiches Beispiel für die Herausforderungen solcher Räume war die Frage nach den Toiletten: Da es nur zwei Toilettenräume gab und vielfältige Erwartungen an geschlechtliche Zugänglichkeit und religiöse Praktiken und Bedürfnisse, die die Nutzung geschlechtergetrennter Toilettenräume erfordern, wurde pragmatisch entschieden. Das Ergebnis: Eine Toilette wurde als „All Gender mit Pissoir“, die andere als „FLINTA“ (Frauen, Lesben, inter, nicht-binäre, trans und agender Personen)* ausgewiesen – letztere mit

erläuternder Langform zur Orientierung.

So unspektakulär diese Lösung auf den ersten Blick erscheinen mag, steht sie exemplarisch für das Spannungsfeld, in dem sich pädagogisches Handeln bewegt:

Zwischen normativen Ansprüchen, institutionellen Gegebenheiten und dem Anspruch, Diversität ernst zu nehmen.

In diesem Spannungsfeld gilt es, zu verhandeln, was es zu verhandeln gibt – mit einem pragmatischen, aber sensiblen Blick für reale Bedarfe und bestehende Machtverhältnisse.

Diese Sammlung will pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, Räume zu gestalten, die Unterschiedlichkeit nicht nur zulassen, sondern aktiv anerkennen – auch und gerade dort, wo einfache Lösungen nicht ausreichen.



Macht und Vielfalt –

Intersektionale Ansätze in der Sexualpädagogik



Wie lassen sich Machtverhältnisse, Diskriminierungsebenen und Vielfalt in der Sexualpädagogik zusammendenken?



Samia Khalisah und Hüseyin Karadal zeigen, warum ein intersektionaler Ansatz entscheidend ist, um marginalisierte Stimmen einzubeziehen und Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen. Der Text basiert auf ihrem Impulsvortrag beim Fachtag „Über Sexualität(en), Gender und Bildung sprechen – pädagogisches Handeln in der superdiversen Gesellschaft“ und plädiert dafür, das Feld der Sexualpädagogik neu zu denken.

Sexualpädagogik muss zugänglicher werden, damit Wissen über sexuelle Gesundheit, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie über Sexualität und Macht möglichst vielen Menschen offensteht. Zugänglicher bedeutet für uns nicht nur barrierefreie Räume oder einfache Sprache, sondern eine umfassende Öffnung des Blicks auf die Diversität von Lebensrealitäten und Perspektiven. Zentral dafür ist Machtverhältnisse sichtbar zu machen und die Erfahrungen von deprivilegierten, marginalisierten, migrantisierten sowie rassifizierten Menschen mitzudenken.

Diversität stärken: Wer spricht, wer wird gehört?

Um sich sexualpädagogisch zu professionalisieren, gibt es in Deutschland die Möglichkeit, kostenintensive Weiterbildungen an privaten Instituten zu absolvieren. Diese Institute werden überwiegend von weißen Menschen geleitet. Die Absolvent*innen sind mehrheitlich weiß, cis, hetero und können sich eine solche Weiterbildung leisten. Diese Institutionen produzieren hegemoniale Wissensbestände und Praktiken der Sexualpädagogik in Deutsch-

land und mit ihnen finden sich spezifische Inhalte und Perspektiven wieder. Positionierungen, Erfahrungen und Wissensbestände, die von diesem eurozentristischem Standard abweichen, finden bislang kaum Eingang in das Feld der deutschen Sexualpädagogik. Es gibt bisher zu wenige alternative Stimmen, die den Weg in dieses Feld finden beziehungsweise in das Feld reingelassen werden.

BiPoC-Sexualpädagog*innen sind strukturell mit rassistischen Stereotypen konfrontiert, die sie je nach Narrativ in bestimmte Rollen drängen und ihre fachliche Kompetenz häufig schon im Vorfeld infrage stellen. Diskriminierende Haltungen prägen Interaktionen, noch bevor Inhalte ausgetauscht werden. Personelle Repräsentanz ist dabei nicht nur eine Floskel. Sie bestimmt, wer sprechen darf, wer zuhört und wer bereits im Vorfeld vorverurteilt und ausgeschlossen wird.

Um Macht und Vielfalt zusammenzudenken, greifen wir auf einen zentralen theoretischen Ansatz zurück: Intersektionalität. Den Begriff führte Kimberlé Crenshaw 1989 in ihrem Aufsatz „Demarginalizing the Intersection of Race



and Sex“ ein. Crenshaw verdeutlicht, dass Diskriminierung und Unterdrückung nicht in isolierten Kategorien verlaufen, sondern an den Schnittstellen mehrfacher Identitäten wirksam werden (Crenshaw 1989: 139 ff.)

Iman Attia zeigt in ihren wissenschaftlichen Arbeiten zu antimuslimischem Rassismus auf, wie über die Schließung von Zugängen für die einen, Privilegien für die anderen erhalten bleiben. Diese Privilegien können materieller oder immaterieller Natur sein; es geht dabei neben Geld auch um Netzwerke, Produktion und Reproduktion von Wissen sowie um Deutungshoheit (vgl. Attia 2013).

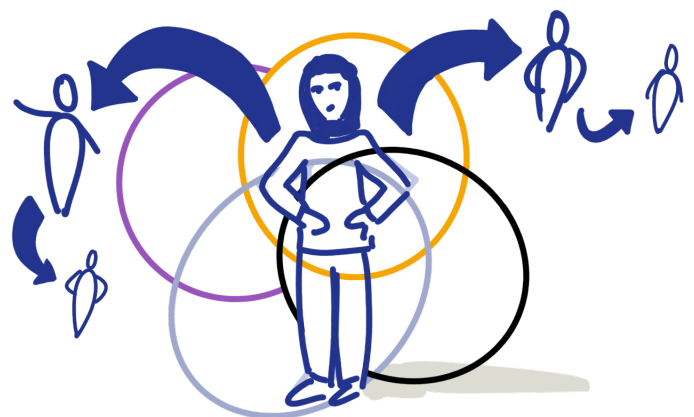
Fragen wie „Was bedeutet sexuelle Freiheit?“, „Wie viele Geschlechter gibt es?“, „Was ist Geschlecht überhaupt?“, „Was ist Sexualität und welche sexuellen Identitäten gibt es?“ werden noch immer überwiegend heteronormativ und im Kontext weißer, bürgerlich-liberaler Geschichte beantwortet – im Interesse einer weiß-bürgerlichen Dominanzgesellschaft. Diese Perspektiven und Wissensbestände werden oft auch von Menschen weitergetragen, die davon weniger profitieren, da ihnen andere Wissensbestände verschlossen sind und ihre eigenen – von der vermeintlichen Norm – abweichenden Erfahrungen somit unsichtbar bleiben.

Mehr Diversität auf personeller Ebene bedeutet also nicht automatisch eine Diversifizierung auf inhaltlicher Ebene. Echte Diversifizierung auf inhaltlicher Ebene kann ohne personelle Repräsentanz jedoch nicht gelingen. Bestimmte Erfahrungen und Wissensbestände können nur aus einer spezifischen Betroffenheit und Positionierung heraus eingebracht werden. Gleichzeitig bleiben marginalisierten Menschen Zugänge verschlossen und Privilegien verwehrt, wenn wir nur Inhalte ändern, aber nicht mitbestimmen, wer spricht. Die bestehende ungleiche Machtverteilung bleibt

unangetastet. „Nothing about us, without us“ ist ein zentraler Slogan des disability rights movements und lässt sich auf Kämpfe um Partizipation anderer marginalisierter Gruppen übertragen.

Personelle Repräsentanz strahlt nach außen und wirkt auf andere marginalisierte Personen, die die sexualpädagogische Landschaft verändern wollen. Vor allem aber hat sie eine Strahlkraft auf Jugendliche und eine Zuhörer*innenschaft, die sich mit uns identifizieren können.

Gleichzeitig fordert eine intersektionale Perspektive, ungeachtet der eigenen Positionierung innerhalb bestehender Strukturen, für die Komplexität realer Machtverhältnisse und -dynamiken sensibilisiert zu sein. Nicht mit dem Anspruch, alles mitzudenken, sondern aus dem Verständnis heraus, dass Macht immer wirkt und keine machtfreien Räume existieren. Mit diesem Bewusstsein und einer demütigen Haltung gegenüber der eigenen Begrenztheit gilt es, aufmerksamer denen zuzuhören, die entmachtet und deprivilegiert werden. Dazu gehört auch, Perspektiven anzuhören, die wir selbst nicht teilen, um gemeinsam zu verstehen, wie patriarchale und rassistische Machtverhältnisse unseren Geist, unsere Seele und unseren Körper prägen. Im nächsten Schritt geht es darum, wie wir uns selbstbestimmt und an unseren Bedürfnissen orientiert bilden und unsere Sexualität leben. Wie wir – auf Basis bewusst angeeigneten oder auch wieder verlernten Wissens - Entscheidungen für oder gegen etwas treffen. Dabei überlegen wir, wie ge-



sellschaftliche Strukturen und Institutionen, etwa religiöse Autoritäten oder die Familie, unser Denken und Handeln prägen.

Diversität auf inhaltlicher Ebene erfordert mehr als eine bloße multikulturelle Ergänzung des Curriculums. Ein intersektionaler Ansatz zeigt, wie sich Diskriminierungsachsen – etwa Rassismus, Sexismus, Klassismus oder Ableismus – in der Sexualpädagogik überlagern. Kimberlé Crenshaw betont, dass multiple Identitätsmerkmale an Schnittstellen spezifische Erfahrungen erzeugen, die in standardisierten Lehrplänen unsichtbar bleiben. bell hooks ergänzt, dass Macht und Wissensproduktion untrennbar sind: Nur durch partizipative Methoden lassen sich Autoritätsverhältnisse aufbrechen und Teilnehmende als Expert*innen ihrer eigenen Erfahrung anerkennen (hooks 1994: 13 ff.). Inhaltliche Repräsentanz manifestiert sich daher in Lehrmaterialien, die Vielfalt nicht als Ausnahme, sondern als Ausgangspunkt verstehen.

Fallstricke erkennen und umgehen

Bei aller Sensibilität für Positionierungen, Betroffenheiten und damit verbundene Bedürfnisse gilt es, andere Gruppen nicht zu verändern.

Verändern bezieht sich auf „Othering“, also den Prozess, durch den Menschen als fremd und anders konstruiert werden. Othering bildet häufig eine Grundlage für Rassismus und andere Diskriminierungsformen (vgl. Vielfalt-Mediathek 2025). Ein möglicher Weg, diesem Fallstrick zu entgehen, besteht darin zu prüfen, ob ähnliche Perspektiven und Erfahrungen auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten und Gruppen vorkommen. So können wir einerseits spezifische, beispielsweise muslimische Kontexte nur als Ausgangspunkt nehmen und die Diskussion für vielfältigere Kontexte öffnen. Gleichzeitig werden Diskurse dadurch in bestimmten Kontexten verortet, statt sie zu verallgemeinern. Auch wenn viele Menschen

Verändern bezieht sich auf „Othering“, also den Prozess, durch den Menschen als fremd und anders konstruiert werden.

aus unterschiedlichen Motiven meist brennend interessiert, "wie es im Islam ist" oder "was der Qur'an dazu sagt", ist weder diese Fragestellung noch ihre Beantwortung Intention einer intersektionalen Sexualpädagogik. Stattdessen werden unterschiedliche innerislamische Diskurse beleuchtet, um die Pluralität und Komplexität islamischer Theologie sichtbar zu machen. Dies ist eine zentrale Strategie, um Homogenisierungs- und Essenzialisierungstendenzen - die bestehende Machtverhältnisse reproduzieren - sowohl in muslimischen als auch in nicht-muslimischen Gesellschaften zu dekonstruieren.

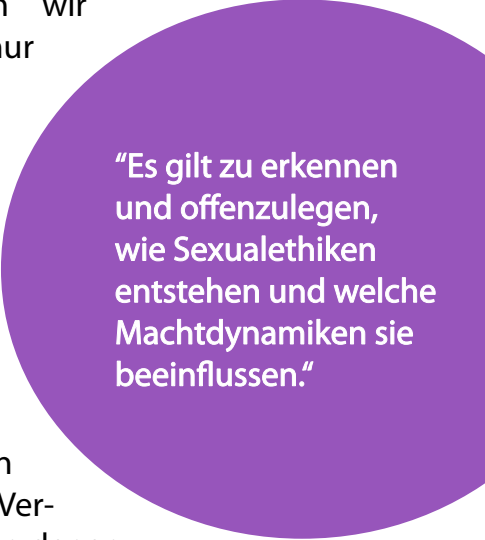
Oft fällt es leichter, nicht-religiöse Gründe für bestimmte Haltungen oder Praktiken zu akzeptieren als religiöse. In unserer Gesellschaft, in der antimuslimischer Rassismus weit verbreitet ist, bleiben patriarchale Strukturen und Denkweisen oft unberührt, solange sie mit einer liberalen, säkularen Weltanschauung vereinbar sind. Wenn patriarchale Vorstellungen jedoch mit islamischen Argumenten unterstützt werden, wird die Tatsache, dass sie im Widerspruch zu weit verbreiteten Ideen über sexuelle Freiheit, weißem Feminismus, Wissenschaft und Fortschritt stehen, oft als ein Problem der "Zivilisierung" dargestellt.

Es gilt zu erkennen und offenzulegen, wie Sexualethiken entstehen und welche Machtdynamiken sie beeinflussen. Wie greifen antimuslimische und patriarchale Diskurse ineinander, um bestehende Machtverhältnisse zu (re-)produzieren? Wie lassen sich spezifische Debatten in muslimischen Communities thematisieren, ohne Muslim*innen erneut als das sexuell „Andere“ zu markieren? Welche „orientalistischen“ Narrative von der beispielsweise unterdrückten, exotischen muslimischen Frau und vom hypersexuellen muslimischen Mann aus der Kolonialzeit halten sich kontinuierlich in der postkolonialen Gegenwart?

Und wie spiegeln sich diese Kontinuitäten in der pädagogischen Praxis wider?

Vielfalt queerer Lebensrealitäten sichtbar machen

In unseren sexualpädagogischen Workshops mit Jugendlichen, in denen wir uns mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinandersetzen, begegnen wir häufig Aussagen und Widerständen, die tief in binären Denkstrukturen verankert sind, wie etwa: Gut und Böse, Schwarz und Weiß, Hell und Dunkel. Diese Dualismen wirken sich auf unsere Arbeit aus. Sobald wir nichtbinäre Identitäten ansprechen, hören wir Sätze wie: „Es gibt nur Jungen und Mädchen“ oder „Das ist doch nur eine Modeerscheinung.“ Stellen wir das binäre Denken infrage, fühlen sich Teilnehmende verunsichert und sehnen sich nach „klaren Verhältnissen“ zurück, in denen Geschlecht und Sexualität in festgelegte Schubladen passen.



„Es gilt zu erkennen und offenzulegen, wie Sexualethiken entstehen und welche Machtdynamiken sie beeinflussen.“

Diese scheinbare Sicherheit durch „entweder-oder“-Kategorien verhindert echtes Verstehen und Empathie. Wer nur in binären Gegensätzen denkt, hat wenig Lust, sich mit der Komplexität intersexueller, trans* oder genderqueerer Lebensrealitäten auseinanderzusetzen. Statt neugierig nachzufragen, wird auf tradierten Normen beharrt, und Abweichungen als Problem markiert. Hinter diesen Verunsicherungen verbergen sich oft versteckte diskriminierende Haltungen, die sich in Beispielen wie diesen äußern: „Ich war mal auf dem CSD. Ich war schockiert, weil die ganzen Menschen da nackt waren. Also kinderfreundlich ist das Ganze nicht.“ Oder: „Letztens habe ich einen Clip auf TikTok gesehen, wo eine queere Person über ihre Fetische gesprochen hat.“

Solche Beobachtungen werden häufig herangezogen, um zu behaupten, es gäbe die eine einheitliche, „typisch queere“ Kultur. Diese Kulturalisierungen greifen jedoch zu kurz. Sie fixieren queere Menschen auf eine homogene Subkultur und übersehen die unzähligen Lebenswirklichkeiten jenseits von Fetisch-Ästhetik oder Party-Szenen: Queere Paare mit Kindern, alleinlebende LGBTQIA*-Senior*innen, Asexuelle, die auf Sensibilität und Zärtlichkeit setzen, oder trans Künstler*innen, deren Alltag wenig mit pausenlosem Feiern zu tun hat. Werden queere Lebensweisen auf einige plakative Situationen reduziert, reproduziert dies dieselben Machtmechanismen, die kritisiert werden sollen: Normen werden geschaffen, „richtiges“ und „falsches“ Queersein definiert und viele Menschen damit ausgeschlossen.

Unser Ziel in der sexualpädagogischen Arbeit ist, eine breite Vielfalt queerer Lebensweisen sichtbar zu machen und „queer culture“ bzw. „queere Identitäten“ nicht als starres Korsett, sondern als offenes Feld vielfältiger Möglichkeiten zu verstehen. Konkret bedeutet das: Der Fokus liegt nicht auf Fetisch-Ästhetik oder Party-Szenen, sondern auf Erzählräumen – etwa durch Begegnungen mit queeren Eltern, Austauschrunden mit älteren queeren Menschen oder Gespräche über Asexualität. So erweitern wir den Blick und öffnen Zugänge

für all jene, die in ihrer Sexualität und Identität eigene Wege gehen.

Unser Fazit: Abschließend lässt sich sagen: Eine wirklich transformative Sexualpädagogik muss nicht nur Wissen zugänglicher und diverser machen, sondern aktiv die Stimmen und Perspektiven derjenigen einbeziehen, die bislang marginalisiert wurden. Der intersektionale Ansatz bietet hierfür einen wertvollen Rahmen, indem er zeigt, wie verschiedene Diskriminierungsachsen ineinandergreifen und die Realität vieler Menschen prägen.

Es reicht jedoch nicht, nur Strukturen zu hinterfragen – wir müssen auch konkret handeln. Dazu gehört, Räume zu schaffen, in denen marginalisierte Perspektiven gehört und wertgeschätzt werden. Es bedeutet auch, die Zusammenarbeit mit diesen Gemeinschaften zu suchen, um gemeinsam praxisnahe Lösungen zu erarbeiten. Solche Bemühungen erfordern Mut, Offenheit und die Bereitschaft, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen und zu verändern.

Durch kontinuierliche Reflexion und aktive Schritte hin zu personeller und inhaltlicher Diversität kann eine gerechtere und empathischere Bildungspraxis entstehen, die die Bedürfnisse und Realitäten aller Menschen ernst nimmt und fördert.

Hüseyin Karadal ist Referent für rassismus- und diskriminierungskritische Bildung, Sexualpädagoge, Medienpädagoge sowie Mitglied des Kribi-Kollektivs für politische Bildung.

Samia Khalisah ist Islamwissenschaftlerin sowie freiberufliche Bildungsreferentin und arbeitet an den Schnittstellen von Islam, Race, Gender und Sexualität. Sie positioniert sich u.a. als muslimische cis-Frau of Color.



Quellen:

Attia, Iman (2013). „Privilegien Sichern, Nationale Identität Revitalisieren“. Journal für Psychologie 21 (1). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/258>

Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". University of Chicago Legal Forum, 1(8), 139-167

Vielfalt Mediathek (2025): Othering. Online unter: <https://www.vielfalt-mediathek.de/othering> (letzter Zugriff: 18.09.2025)

hooks, bell (1994). "Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom". New York: Routledge, 13-44

WER GIBT ANTWORTEN?

*Nur 20 % der Lehrer*innen sagen aus, dass sie im Studium etwas zur sexuellen Bildung gelernt haben.¹*

*56 % der Mädchen
60 % der Jungen
geben an, ihre
Kenntnisse über
Sexualität aus dem
Internet zu haben.³*

Wie heißt es?²

Sexualaufklärung

Sexualerziehung

Sexuelle Bildung

1960

2000

2025

¹ vgl. Drinck & Voß, 2020, Wienholz, 2022

² vgl. <http://sexalog.de/fachwissen/begrifflichkeiten>

³ vgl. BZgA, Datensatz „Jugendsexualität“, Befragung 2019

Sexuelle Bildung im Wirkungsfeld verschiedener Glaubenssätze

Glaubenssätze prägen oft unbewusst, wie Jugendliche sich selbst und ihren Körper wahrnehmen sowie über Geschlecht, Sexualität und Beziehungen denken. In diesem Beitrag beschreibt *Carolyn Strehmel*, wie pädagogische Fachkräfte Jugendliche dabei unterstützen können, ihre Glaubenssätze zu erkennen und kritisch zu reflektieren – und dabei auch die eigenen Überzeugungen in den Blick zu nehmen.



Als Vorbereitung auf den Workshop im Rahmen des Fachtages fand mit dem Team der Fachstelle Berlin von ufuq.de eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Definition von „Glaubenssätzen“ statt. Es zeigte sich, dass der Begriff „Religiosität“ den thematischen Rahmen zu eng fasst. Stattdessen wurde im gemeinsamen Diskussionsprozess „Glaubenssatz“ als präzisere und zugleich offenere Bezeichnung gewählt.

Glaubenssätze leiten unser Denken und Handeln, meist ohne dass wir sie bewusst hinterfragen. Sie steuern, wie wir uns selbst wahrnehmen, wie wir mit anderen umgehen und welche Entscheidungen wir treffen. Sie können Orientierung und Halt geben oder einschränken, indem sie festlegen, was wir für möglich oder „normal“ halten.

In der sexuellen Bildung zeigen sich die Wirkungen von Glaubenssätzen besonders deutlich. Sie prägen Vorstellungen von Körper, Geschlecht und Sexualität und beeinflussen damit, wie Jugendliche sich selbst wahrnehmen und wie sie andere beurteilen.

In jeder Klasse begegnen Jugendliche einer Vielzahl unterschiedlicher Glaubenssätze. Sie bringen sie aus ihren Familien, ihrem sozialen Umfeld, aus Medien oder auch religiösen Traditionen mit. Diese Vielfalt kann zu Spannungen führen. Wesentlich ist daher, einen Raum zu

schaffen, in dem Jugendliche ihre Überzeugungen äußern können, ohne Angst vor Abwertung oder Ausgrenzung zu haben. Eine klare Gesprächskultur, in der Respekt und Zuhören eingefordert und vorgelebt werden, bildet dafür die Grundlage.

Kritische Auseinandersetzung anstoßen

Doch wie können in der sexuellen Bildung Räume für Vielfalt, Selbstakzeptanz und Respekt entstehen? Zunächst ist es wichtig Jugendliche dabei zu unterstützen, sich ihrer Glaubenssätze bewusst zu werden und deren Ursprung zu kennen. Wenn Jugendliche nicht wissen, woher ihre Ideen stammen, laufen sie Gefahr, sie als objektive Wahrheiten zu verstehen. Die Auseinandersetzung mit den Ursprüngen zeigt dagegen, dass Glaubenssätze keine unveränderlichen Tatsachen sind, sondern gesellschaftlich und historisch gewachsene Vorstellungen.

Im nächsten Schritt ist eine gemeinsame kritische Reflexion möglich: Wie fühlt sich dieser Glaubenssatz an? Stärkt er mich oderengt er mich ein? Auf diese Weise lernen Jugendliche, zwischen stärkenden und einschränkenden Glaubenssätzen zu unterscheiden.

Wichtig ist dabei, nicht zu bewerten, welche Glaubenssätze richtig oder falsch sind, sondern den Jugendlichen eine eigene Reflexion zu



ermöglichen. Lehrkräfte können Impulse setzen, alternative Sichtweisen anbieten oder Reframing an-

leiten: So erleben

Jugendliche, dass

Glaubenssätze veränderbar sind und sie selbst entscheiden können, wie viel Einfluss diese Überzeugungen auf ihr Leben haben sollen.

Dabei gilt auch: Manche Glaubenssätze, die für die Dominanzgesellschaft als „unfrei“ konnotiert sind, können für Jugendliche empowernd sein. Pädagog*innen erkennen dies an, geben dem Raum und weisen gleichzeitig darauf hin, dass es auch andere Glaubenssätze geben kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, Jugendlichen bewusst zu machen, dass Glaubenssätze nicht immer miteinander vereinbar sind – das gehört zu einer pluralen Gesellschaft. In der Klasse können solche Widersprüche benannt und besprochen werden.

Ein Beispiel: „Manche glauben, Sexualität gehört nur in die Ehe. Andere glauben, dass Sexualität frei gelebt werden darf.“ Wie können wir trotzdem respektvoll miteinander umgehen?“ Auf diese Weise wird sichtbar, dass nicht alle Überzeugungen harmonisch zusammenpassen, ein respektvolles Miteinander aber dennoch möglich und notwendig ist.

Rolle der moderierenden Person

Die Rolle der moderierenden Person besteht also darin, Reflexionsprozesse anzustoßen, Empathie vorzuleben und Räume für Dialog zu eröffnen. Dabei kann sie trotzdem auf rechtliche und ethische Rahmenbedingungen verweisen – etwa, dass Diskriminierung nicht akzeptabel ist – und zugleich anerkennen, dass individuelle Werte und Überzeugungen unterschiedlich sein dürfen. So lernen Jugendliche, dass Glau-

benssätze Teil ihrer Identität sind, aber weder unveränderlich noch universell gelten. Sie erfahren, dass man Glaubenssätze überprüfen, verändern oder auch verwerfen kann – und dass ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Überzeugungen eine Schlüsselkompetenz in einer vielfältigen Gesellschaft ist.

Die Motivation für Jugendliche, Glaubenssätze überhaupt hinterfragen zu wollen, entsteht oft dort, wo sie mit ihnen in Konflikt geraten. Etwa wenn ein Glaubenssatz sie einschränkt, Druck erzeugt oder sie ausschließt. Eine weitere Motivation entsteht durch das Erleben von Alternativen.

Vorbilderaus dem Umfeld oder aus sozialen Medien – Lehrkräfte, Freund*innen, Influencer*innen – können zeigen, dass es möglich ist, eigene Glaubenssätze zu verändern und dadurch freier, selbstbestimmter oder zufriedener zu leben.

„Manche Glaubenssätze, die für die Dominanzgesellschaft als „unfrei“ konnotiert sind, können für Jugendliche empowernd sein.“

Selbstreflexion von Lehrkräften

Auch für Lehrkräfte ist es zentral, die Herkunft der eigenen Glaubenssätze zu reflektieren. Wer sich mit diesen nicht auseinandersetzt, läuft Gefahr, Schüler*innen vorschnell einzuordnen oder Konflikte und Widerstände einseitig zu deuten. Gerade in der sexuellen Bildung wird Religion – und häufig ganz konkret „der Islam“ – vorschnell als Hauptquelle problematischer Haltungen herangezogen. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Ich unterrichte sexuelle Bildung meist gar nicht, denn ich habe ja so viele muslimische Jugendliche in meiner Klasse.“ Dieser Glaubenssatz unterstellt allen muslimischen Schüler*innen dieselbe Haltung, unabhängig von ihren individuellen Einstellungen, und blendet die Vielfalt innerhalb religiöser Gruppen aus.

Lehrkräfte unterliegen denselben Mechanismen wie Jugendliche – auch ihr Denken und Handeln wird von Glaubenssätzen geprägt, die sowohl stärken als auch einschränken können. Indem sie diese regelmäßig reflektieren, vermeiden sie vorschnelle Zuschreibungen, die im schlimmsten Fall diskriminierend wirken. So entstehen Lernräume, in denen Vielfalt ernst genommen und kritisch hinterfragt wird, ohne einzelne Gruppen pauschal für Konflikte oder Schwierigkeiten verantwortlich zu machen.

Carolyn Strehmel beschäftigt sich derzeit im Rahmen ihrer Promotion an der Universität Hildesheim mit der Wirksamkeit von Sexualbildungsinterventionen. Sie ist Mitentwicklerin von KNOWBODY, einer App für sexuelle Bildung.

Was ist KNOWBODY?



KNOWBODY ist eine App für schulische und außerschulische sexuelle Bildungsarbeit ab der 6. Klasse.

Sie wurde von einem interdisziplinären Team aus Sexualpädagogik, Bildungsforschung und Design entwickelt, in dem Versuch Material zeitgemäßer, niedrigschwelliger und diskriminierungssensibler zu gestalten.

Die App beinhaltet 12 interaktive Lerneinheiten zu Themen wie Beziehungen, Sexualität, Geschlecht, Körper und Selbstbestimmung.

Über kurze Spiele, Videos, 3D-Animationen oder Sprachnachrichten werden Schüler*innen individuell an ein Thema herangeführt, welche anschließend gemeinsam besprochen werden: Häufig wird die Think-Pair-Share-Methode eingesetzt, um Reflexion und Austausch zu fördern – freiwillig und in einem geschützten Rahmen. Lehr- und Fachkräfte erhalten zusätzlich ein pädagogisches Handbuch mit kurzen Beschreibungen der Aufgaben, Zeitplänen und weiterführenden Fragen zur Vorbereitung.

Warum braucht es KNOWBODY?

Obwohl die Lehrpläne eine umfassende Sexualbildung vorsehen, kommt vieles im Unterricht kaum zur Sprache. Eine eigene Umfrage unter 490 Lehrkräften (KNOWBODY, 2022) zeigt: Zeitmangel ist das größte Hindernis – sexuelle Bildung ist nicht prüfungsrele-

vant und wird deshalb oft zurückgestellt.

Auch Schüler*innen bestätigen diese Lücken: 72% haben im Unterricht nie über Sexualität in den Medien gesprochen, 68% nie über sexualisierte Gewalt oder Konsens.

KNOWBODY bündelt zentrale Inhalte an einem Ort, minimiert den Vorbereitungsaufwand und erleichtert so die Integration in verschiedene Fächer – von Ethik bis Politik.

KNOWBODY wird bereits an mehreren Schulen erprobt. Rückmeldungen von Lehrkräften zeigen, dass die App nicht nur die Vorbereitung erleichtert, sondern auch zu einer offeneren Gesprächskultur im Klassenzimmer beiträgt. Wie der Name schon andeutet, möchte das Team um KNOWBODY junge Menschen dazu befähigen, ihren Körper kennenzulernen, sich sicher zu fühlen und Grenzen kommunizieren zu können – als Voraussetzung für Selbstbestimmung.

Wie kann ich KNOWBODY nutzen?

Die App ist im App- und Play Store unter dem Namen „KNOWBODY“ auffindbar. Es ist möglich, die App 14 Tage lang kostenlos mit einer Klasse oder Jugendgruppe zu testen.

Wie gelingt feministische Mädchen*arbeit?

Tivo* das Zentrum für feministische Mädchen*arbeit in Berlin-Pankow - hat eine [Handreichung zu Mädchen*arbeit](#) entwickelt. Hier haben sie unter anderem eine Checkliste zur Auseinandersetzung und Konkretisierung von Ideen zusammengestellt wie feministische Mädchen*arbeit gelingen kann. Sie raten dabei auch:

Bleibt mit euch selbst und anderen fehlerfreundlich und wertschätzend, milde und offen. Es geht nicht alles auf einmal.



Setzt euch teamintern mit geschlechterreflektierter Pädagogik auseinander und überarbeitet gemeinsam das Leitbild bzw. die Strukturen in der Einrichtung.

Fragt euch....

Checkliste für die konkrete Umsetzung

- ☐ Beschäftigt euch mit Lebenslagen und Bedürfnissen von jungen Menschen mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten. Fragt sie, so können Angebote passender gestaltet werden.
- ☐ Für wen soll das Angebot geöffnet sein? Wer wird angesprochen und wer nicht? Ist das transparent und verständlich?
- ☐ Fördert aktiv Diskussionen über Geschlechterrollen in der Einrichtung/im Alltag, um Vorurteile zu durchbrechen.
- ☐ Vertieft das Verständnis von Geschlechtsidentitäten. Versteht eure Vorbildfunktion, denn ihr nehmt im besten Fall durch eure eigene Haltung und euer Verhalten gegenüber Geschlechterstereotypen eine positive Vorbildfunktion ein.
- ☐ Berücksichtigt nicht nur binäre Geschlechtskategorien, sondern bezieht auch nicht- binäre und andere geschlechtliche Identitäten ein.
- ☐ Schafft Angebote, die verschiedene Lebensrealitäten und unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen ansprechen.
- ☐ Beachtet die soziale Vielfalt der Besuchenden und entwickelt Angebote, die mit unterschiedlichen Hintergründen zugänglich sind.
- ☐ Stellt sicher, dass die Angebote barrierearm sind, sowohl physisch als auch in Bezug auf Zugänglichkeit für junge Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten.
- ☐ Stellt mehrsprachige Materialien bereit und stellt sicher, dass die Bedürfnisse von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Sprachhintergründen berücksichtigt werden.
- ☐ Bietet Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung, Mitbestimmung und Beschwerde für alle an.
- ☐ Nutzt Feedback Methoden, um herauszufinden ob z.B. alle Teilnehmenden sich gesehen, gehört und gestärkt fühlen.
- ☐ Ermöglicht auch anonyme Wege und achtet auf inklusive und niedrigschwellige Methoden.

Checkliste für die Vorbereitung

- ☐ Wen verstehen wir als Zielgruppe(n)? Welche Zielgruppen werden in unseren Räumen sichtbar repräsentiert (Bilder, Bücher, Musik, Flyer etc.)?
- ☐ Wer wird in unseren Angeboten (un)bewusst ausgeschlossen?
- ☐ Wer kann (noch) nicht teilhaben aufgrund von Barrieren oder Diskriminierung?
- ☐ Wie können Barrieren identifiziert und abgebaut werden, um eine Teilhabe aller zu ermöglichen?
- ☐ Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um ein respektvolles und inklusives Umfeld zu schaffen, in dem sich alle jungen Menschen sicher(er) und unterstützt fühlen?
- ☐ Wie wird mit Diskriminierung, Vorurteilen und ungleichen Machtverhältnissen umgegangen?
- ☐ Wer darf Entscheidungen treffen, Programme gestalten und Ressourcen verteilen? Sind diese Strukturgerecht und transparent?
- ☐ Welche Grundannahmen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht und andere Kategorien sowie auf soziale Ungleichheit und Diskriminierung finden sich in unseren Leitlinien wieder?
- ☐ Wie gehen wir im Team mit geschlechter-typischem und -untypischem Rollenverhalten um?
- ☐ Gibt es eine Fachkraft, die Aktivitäten für Mädchen und junge FLINTA* anbieten möchte?
- ☐ Braucht sie Fortbildungen? Braucht das Team Fortbildungen?
- ☐ Wie sieht die Unterstützung vom Team sowie seitens der Trägerstruktur aus – um Fortbildungen zu besuchen, Angebote aufzubauen oder inklusiver zu gestalten, und um Strukturen zu verändern? .
- ☐ Gibt es finanzielle Unterstützung?
- ☐ Gibt es Räumlichkeiten und/oder Zeiten, die einen geschützten Ort darstellen? Wenn nicht: lassen sich diese finden oder einrichten?
- ☐ Wie repräsentieren wir die geschlechtliche Vielfalt in unserer Einrichtung? Sind alle Geschlechteridentitäten sichtbar und respektiert?
- ☐ Welche Maßnahmen können wir ergreifen, um die Sichtbarkeit und Anerkennung unterschiedlicher Geschlechteridentitäten zu erhöhen?
- ☐ Wer versorgt Wunden? Wer ist Leitung und repräsentiert nach außen? Wer macht das Lagerfeuer an, wer leitet das Fußballteam und wer das Nähangebot an?
- ☐ Für wen richten wir speziell geschützte Angebote ein? Ein internes Grundverständnis kann dann nach außen kommuniziert werden.
- ☐ Personalentscheidungen: Berücksichtigen wir vielfältige Identifikationspersonen für die Besucher*innen?
- ☐ Verstehen wir Vielfalt im Team als Stärke und Ressource?
- ☐ Welche Erfahrungen sind im Team vorhanden?
- ☐ Wer kann für wen Empowermenträume herstellen?
- ☐ Wie können wir marginalisierte Erfahrungen und Stimmen einbeziehen, wenn wir nicht alle Erfahrungen im Team personell repräsentieren können?

- ☐ Beachtet, dass ein junger Mensch unterschiedlichen Identitäten angehört, und erkennt an, dass diese Identitäten miteinander verflochten sind (siehe intersektionale Mädchen*arbeit).
- ☐ Sucht die Zusammenarbeit mit Initiativen, die sich auf Aspekte von Inklusion spezialisiert haben, wie beispielsweise Organisationen für junge Menschen mit Behinderungen oder Projekte für queere Jugendliche. Integriert inklusive pädagogische Ansätze, die auf die individuellen Lernbedürfnisse und -stile eingehen.
- ☐ Fokussiert die Stärkung aller durch Erfahrung von individueller Selbstwirksamkeit sowie die Anerkennung vielfältiger Perspektiven und Erfahrungen.
- ☐ Fördert die Bewusstseinsbildung über Inklusion und schafft einen Raum, in dem Dialoge über Vielfalt und Gleichberechtigung stattfinden können.
- ☐ Stärkt Perspektiven und Erfahrungen, die schon vorhanden sind. Setzt klare Richtlinien für die Gleichberechtigung und Mitbestimmung aller – unabhängig von ihrem Geschlecht.
- ☐ Ermutigt insbesondere Mädchen und FLINTA*, sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und ihre Meinungen zu äußern.
- ☐ Bietet individuelle Unterstützung an, wenn erforderlich – schafft Raum für vertrauensvolle Gespräche, um individuelle Anliegen zu besprechen.
- ☐ Baut die Bewerbung des Angebotes multimedial in die Öffentlichkeitsarbeit ein.
- ☐ Bedenkt mit, dass Schwankungen in der Teilnahmereitschaft dazu gehören. Das heißt, dass eine kontinuierliche Aufgabe das Motivieren der jungen Menschen ist. Genauso ist es nötig, dass die Angebote flexibel gestaltbar sind. Das kann in freiwilligen Settings herausfordernd sein. Sie sind allerdings ein Zeichen von Selbstbestimmung.

Abdruck mit freundlicher Genehmigung von
tivo*- Zentrum für feministische Mädchenarbeit



Hier gehst zur [Handreichung_Mädchen*arbeit_2024.pdf](#)

Folgendes Padlet enthält mehr Methoden der Mädchen*arbeit:



„Jungen*arbeit braucht mehr Liebe.“



Max Schneider

ist Bildungsreferent im Empowerment-Projekt „Die Freiheit, die ich meine“ für Jungen* des Vereins Gesicht Zeigen! Davor war er als freier Bildungsreferent im Bereich der politischen Bildungs- und Demokratiepädagogik tätig.



Anand Subramanian

ist Bildungsreferent im Empowerment-Projekt „Die Freiheit, die ich meine“ für Jungen* des Vereins Gesicht Zeigen! Er ist zudem ausgebildeter Social Justice and Radical Diversity Trainer.

Interview

Zwischen familiären Vorbildern, Männlichkeitsinszenierungen auf Social Media und Gruppendruck suchen viele Jungen* nach Orientierung. Im Interview erzählen die Bildungsreferenten Anand Subramanian und Max Schneider, warum nachhaltige Jungen*arbeit nicht auf starre Definitionen setzt, sondern auf Reflexion und auf Räume für Perspektivenvielfalt.

Judith De Santis (ufuq.de): Was bedeutet Jungen*arbeit und warum ist sie wichtig?

Max Schneider: Für mich persönlich bedeutet Jungen*arbeit, dass wir – letztlich auch wie bei Mädchen*arbeit – einen Raum aufmachen für junge Menschen, die sich männlich

identifizieren und männlich sozialisiert sind, in dem sie kontrovers, kritisch und emotional über Themen sprechen und reflektieren können. Sie sollen andere Perspektiven kennenlernen, ohne den Zwang, bestimmte Meinungen übernehmen zu müssen. Das hat

heute besondere Relevanz, da junge Menschen unter einem enormen Druck stehen und sowohl analog als auch digital mit einer Vielzahl unterschiedlicher Informationen konfrontiert sind.

Anand Subramanian: Für mich hat Jungen*arbeit auch einen persönlichen Bezug. Als ich angefangen habe, diese Arbeit zu machen und sichere Räume schuf, um komplexe Themen besprechbar zu machen, wurde mir klar: „Hey, als ich Jugendlicher war, hätte ich auch gerne so eine Möglichkeit gehabt einfach ohne Druck über komplexe Themen sprechen zu können.“

Judith De Santis (ufuq.de): Worin genau besteht dieser Druck, dem Jungen* ausgesetzt sind?

Anand Subramanian: Im Laufe ihrer Sozialisation sehen Jungs* zunächst andere Jungen* und Männer* in ihrer Familie. Dann kommen die Jungen* und männlichen Lehrkräfte in der Schule und die Jungen* der Peergruppe hinzu. Und da kann ich beobachten, dass es ein Muster gibt, wie ich mich als Junge* zu verhalten habe. Ich sehe oft, dass z. B. der Vater derjenige ist, der mit seinen Emotionen zurückhaltend ist. Daraufhin denke ich, ich müsste mich genauso verhalten – obwohl ich in manchen Momenten das Bedürfnis habe, meinen Emotionen freien Lauf zu lassen. Aber

ich habe gelernt, dass das nicht üblich ist. Daraus entsteht ein Muster, und der Druck besteht darin, dass ich versuche, mein „Ich“ zu unterdrücken und mich so zu verhalten, wie ich es bei anderen männlichen Personen gelernt habe.

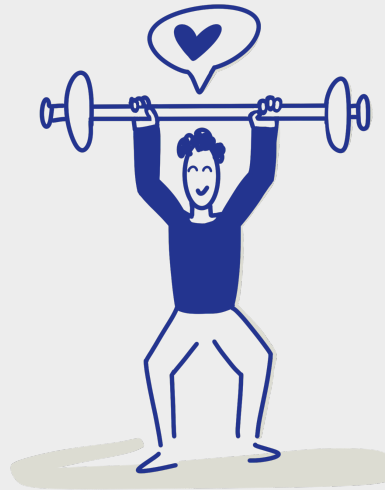
Max Schneider: Zu der familiären und schulischen Prägung kommen heutzutage noch soziale Medien, deren Wirkmacht man nicht unterschätzen darf. Dort findet man wahnsinnig viele Videos, in denen es um Männlichkeit und Maskulinität geht. Gezeigt werden dabei oft bestimmte Männlichkeiten, die sehr maskulin sind. Ich sage bewusst Männlichkeiten im Plural, weil es uns nicht darum geht zu sagen, es gäbe die eine richtige Männlichkeit und alle andere seien irgendwie falsch.

Judith De Santis (ufuq.de): Welche Männlichkeiten werden in den sozialen Medien gezeigt?

Max Schneider: Wir haben uns letztes solche Videos angeschaut, in denen es darum ging, dass Männer* gemeinsam oberkörperfrei an einem See sind und sportliche Aktivitäten wie Eisbaden oder Holz hacken machen. In diesen Videos wird also ein klischeehaft männliches Verhalten gezeigt und im Subtext wird vermittelt, dass man als junger Mann* stark sein soll, aber auch wie man sich gegenüber Frauen* zu verhalten hat. Solche Videos und Themen üben eine gewisse Anziehungskraft auf junge Männer* und Jungen* aus. Hinzu kommen Gruppendruck und der Druck der sozialen Erwünschtheit, die sehr wirkmächtig sind. Wir

“Die Frage ist also: Wie können wir andere Perspektiven von Männlichkeit aufzeigen?”





beobachten in unserer Arbeit, dass viele Jugendliche auf eine ganz bestimmte Art und Weise männlich sein wollen. Dazu gehört beispielsweise oft, nicht homosexuell zu sein. Ein Aspekt, der für die Identitätsbildung als Mann* eine große Rolle spielt. Die Frage ist also: Wie können wir andere Perspektiven von Männlichkeit aufzeigen? Dabei gilt: Es geht nicht darum, zu sagen, „Du bist falsch, wenn du so denkst. Es ist völlig okay, wenn du sagst, du willst selbst nicht homosexuell sein.“ Aber gleichzeitig müssen wir über die Abwertung sprechen, die stattfindet – möglicherweise oft deswegen, weil Jungen* glauben, sie könnten nur als heterosexueller Mann* ein „richtiger Mann“ sein. Die spannende Frage ist: Inwiefern können wir respektvolle Perspektiven jenseits klischeehafter Männlichkeit anbieten, ohne dabei die Werte, die die jungen Menschen haben und die dahinterstehen, zu verletzen oder zu stark infrage zu stellen.

Judith De Santis (ufuq.de): Das heißt also, in der Jungen*arbeit geht es nicht darum, Männlichkeit neu zu definieren, sondern Räume zu schaffen, in denen Reflexions-, Aushandlungs- und Abwägungsfähigkeit gefördert werden?

Anand Subramanian: Genau, denn wir reden über toxische Männlichkeit – ein Thema, was gesellschaftlich sehr, sehr relevant ist. Hier diskutieren wir mit den Jungen*, wann Männlichkeit toxisch ist. Wir versuchen mit Ihnen darüber zu sprechen und zu reflektieren, dass sie in erster Linie toxisch ist, wenn sie mir persönlich schadet. Und zweitens schadet toxische Männlichkeit direkt Frauen* oder Mädchen*. Und am Ende wird der ganzen Gesellschaft geschadet. Im zweiten Schritt erweitern wir den Blick und zeigen, dass es auch andere Formen von Männlichkeit gibt. Also, du darfst sehr gerne ins Fitnessstudio gehen und, du darfst gerne fit bleiben. Das ist auch schön. Gleichzeitig darfst du aber auch gerne über deine Emotionen sprechen.

Judith De Santis (ufuq.de): Wie würdet ihr die Ziele von Jungen*arbeit für euch zusammenfassen?

Anand Subramanian: Selbst aus unserer Erwachsenenperspektive sind die Themen, über die wir mit den Jugendlichen sprechen, sehr komplex – aus ihrer Perspektive noch viel komplizierter. Deshalb ist für mich das Ziel, komplexe Themen auf Augenhöhe besprechbar zu machen und einen Raum für Perspektivenvielfalt zu öffnen, der nachhaltig wirkt.

Mein Ziel ist es nicht, am Ende eines Workshops, ein messbares Ergebnis mitzunehmen. Das halte ich für unrealistisch. Nach 90 Minuten kann ich nicht erwarten, dass ich die Denkweise eines jungen Menschen komplett verändert habe. Deshalb arbeiten wir auch über ein Schulhalbjahr mit einer Gruppe zusammen. Dabei schauen wir: Wurden eigene Denkweisen hinterfragt, reflektiert und sind einige Jugendliche vielleicht sogar zu anderen Schlüssen gekommen? Nicht, weil wir ihnen das gesagt haben, sondern weil im Raum Perspektivenvielfalt entstanden ist. Weil sie neue Möglichkeiten erfahren haben, die Welt und sich selbst anders zu sehen.

Judith De Santis (ufuq.de): Was braucht es, damit Jungen*arbeit gelingen kann? Und was wünscht ihr euch für die Zukunft der Jungen*arbeit?

Max Schneider: Wir müssen verstehen, dass Vorstellungen von Gender, Geschlechterkonstruktionen und patriarchalen Rollenvorstellungen ständig extrem wirkmächtig sind. Zugleich ist es wichtig, dass wir diese Vorstellungen intersektional betrachten müssen. Bestimmte Vorstellungen von z. B. Geschlecht lassen sich nicht allein auf Religion zurückführen, sondern sind immer auch mit anderen Themen verschränkt.

Anand Subramanian: Für mich ist klar: Jungen*arbeit braucht mehr Liebe! Ganz egal, über welches Thema wir sprechen, die Botschaft sollte lauten: „Du wirst geliebt, so wie du bist! Mach dir keinen Stress.“ Denn ich glaube, unsere Jungen* wollen geliebt werden. Jeder Mensch sehnt sich nach Liebe. Wenn ich sage, Jungen*arbeit braucht mehr Liebe, meine ich auch, dass wir als Männer* bereit sein müssen, untereinander über Liebe zu sprechen. Und damit meine ich nicht nur die sexuelle Liebe.

**Ganz egal, über
welches Thema wir
sprechen, die
Botschaft sollte
lauten: „Du wirst
geliebt, so wie du bist!
Mach dir keinen
Stress.“**

Mädchen*-Jungen* und queere Räume: Das Dilemma der geschlechtersensiblen Pädagogik

Eine Einordnung

Mädchen*- und Jungen*-arbeit gelten als feste Säulen der geschlechtersensiblen Bildung und Pädagogik. Besonders Mädchen*-Räume wirken emanzipatorisch: Sie bieten die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen mit Machtverhältnissen, Diskriminierung, Geschlecht und Gewalt auseinanderzusetzen.

Gleichzeitig wird immer wieder Kritik an der Geschlechterhomogenität in pädagogischen Settings laut: Die Einteilung in Jungen* und Mädchen* gilt vielen als nicht mehr zeitgemäß, da sie eine binäre Geschlechterordnung reproduziere, Geschlecht auf eine zweigeschlechtliche Vorstellung reduziere und trans*, inter* sowie nicht-binäre Jugendliche ausschließe. Diese Diskurse führen bei pädagogischen Fachkräften zu Verunsicherung: Wie kann geschlechtersensible Arbeit gelingen, wenn die zugrunde liegende Kategorie Geschlecht selbst infrage steht?

„Zur Paradoxie der Gegenwart zählt, dass wir benennen, was wir dekonstruieren wollen“ (Pohlkamp 2024). Geschlecht sollte also benannt werden, um über strukturelle Gewaltverhältnisse sprechen und diese aufzubrechen zu können. Zugleich ist jede Benennung auch eine Festschreibung. Pädagogische Arbeit bewegt sich hier in einem Widerspruch zwischen Sichtbarmachung und Dekonstruktion.

Die gesellschaftlichen Strukturen, in denen sich Jugendliche bewegen, sind nach wie vor stark durch binäre Vorstellungen von Geschlecht geprägt, wodurch der Bedarf an einer spezifischen Auseinandersetzung mit Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) beste-

hen bleibt. So können geschlechterspezifische Räume, insbesondere in der Mädchen*-arbeit, emanzipatorische Orte sein und feministische Selbstermächtigung und Begegnung schaffen. Es zeigt sich also ein komplexes Spannungsfeld für die pädagogische Praxis: Mädchen*- oder Jungen*arbeit grundsätzlich infrage zu stellen oder abzuschaffen, erscheint ebenso wenig naheliegend wie ihre uneingeschränkte Fortführung. Mädchen* oder Junge* zu sein, ist für viele Jugendliche ein wichtiger Bezugspunkt ihrer Identität.

Es gilt daher, dieses Dilemma kritisch in Konzeption und Praxis zu reflektieren. Wichtig dabei ist, dass es keine Zwangszuweisungen zu bestimmten Gruppen geben darf und die Jugendlichen selbst bestimmen, mit welchem Geschlecht sie sich identifizieren möchten. Das Sternchen verdeutlicht: Egal, wie sich die Jugendlichen selbst identifizieren – ob trans*, inter* oder cisgeschlechtlich – Mädchen*- oder Jungen*räume sollten versuchen, ihre Angebote so offen wie möglich zu gestalten.

Zusätzlich zu diesen Räumen sollten safer spaces für Jugendliche geschaffen werden, die sich jenseits binärer Geschlechtsidentitäten und heteronormativer Weltanschauungen verorten und in denen queere Lebensrealitäten sichtbar werden. Gleichzeitig bleibt es zentral, Intersektionalität sowie vielfältige Lebensrealitäten in allen Angeboten mitzudenken und zu reflektieren: Auch innerhalb geschlechtsspezifischer Räume machen Jugendliche* unterschiedliche Erfahrungen, unter anderem aufgrund von Rassismus, Klassismus, Ableismus oder anderen Formen von Diskriminierung.



Quellen

Dr.in Ines Pohlkamp (2024): Ist das Setting der Mädchen*- und Jungen*arbeit noch zeitgemäß? Geschlechtshomogenität in der Mädchen- und Jungenarbeit; ein faktisches Dilemma. Online unter: <https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/magazin/fachdebatten/ist-das-setting-der-maedchen-und-jungenarbeit-noch-zeitgemaess/>

Dr.in Ines Pohlkamp (2025): „Darf ich noch Mädchen sagen?“ Eine Antwort zu einer Irritation im Fachkräftekreis. Online unter: <https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/magazin/fachdebatten/darf-ich-noch-maedchen-sagen/>

Mit Eltern im Gespräch: Wie Dialogrunden Vertrauen schaffen



Zeinab Khalife

ist seit 18 Jahren Elternbegleiterin. Sie schult außerdem andere Elternbegleiterinnen zu den Themen Literacy, mehrsprachiges Vorlesen und Empowerment.



Stefanie Woschniok koordiniert und begleitet seit 20 Jahren partizipative und diskriminierungskritische Angebote der Familienförderung in Familienzentren und Kitas.

Interview

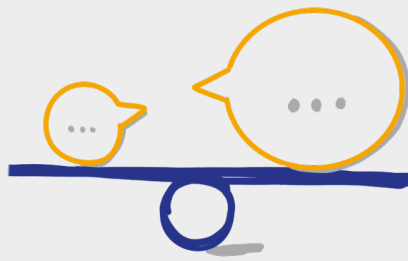
Dialogische Gesprächsrunden mit Eltern eröffnen einen geschützten Raum, in dem auch die „leisen Stimmen“ Gehör finden. Stefanie Woschniok und Zeinab Khalife berichten, wie Dialogarbeit Vertrauen schafft, Tabus zur Sprache bringt und den Austausch über sensible Themen wie Sexualität oder Gender erleichtert.

ufuq.de: Wie lässt sich Dialogische Arbeit mit Eltern beschreiben?

Stefanie Woschniok: In einer Dialogrunde geht es darum, Eltern einen Raum zu geben, in dem sie wirklich gehört werden. Viele

öffnen sich erst hier und äußern ihre Gedanken oder Sorgen, die sie sonst für sich behalten würden. Entscheidend ist, dass alle Stimmen gleichwertig sind:

Sowohl Eltern als auch Fachkräfte können



ihre Perspektiven einbringen. Durch das dialogische Format wird das Gespräch bewusst verlangsamt, sodass auch die „leisen Stimmen“ zu Wort kommen, die in anderen Gesprächsformaten oft untergehen.

ENTSCHEIDEND IST, DASS ALLE STIMMEN GLEICHWERTIG SIND

ufuq.de: Warum eignet sich dieses Format besonders für herausfordernde Themen wie Sexualität oder Gender?

Zeinab Khalife: Gerade bei sensiblen Fragen ist es wichtig, verschiedene Sichtweisen nebeneinanderstehen zu lassen. Eltern erleben in solchen Gesprächsrunden, dass sie mit ihren Unsicherheiten nicht allein sind. Diese Räume gibt es im schulischen Alltag sonst kaum. Hier können Tabus angesprochen werden, die Eltern öffnen sich und erfahren, dass ihnen zugehört wird. So habe ich beispielsweise in einer Runde zum Thema Körpergesundheit erlebt, dass Mütter sehr offen darüber diskutiert haben, wie sie mit ihren Kindern ohne Scham über intime Fragen sprechen können und warum es wichtig ist, intime Körperteile richtig zu benennen.

Stefanie Woschniok: Gleichzeitig hilft es, wenn Eltern zunächst unter sich ins Gespräch kommen, bevor Fachkräfte hinzukommen. So entsteht ein geschützter Raum, in dem niemand Angst haben muss, bewertet zu werden. Erst wenn Vertrauen gewachsen ist, kann

ein wirklicher Perspektivwechsel stattfinden.

ufuq.de: Welche Themen funktionieren in gemischten Runden mit Eltern und Fachkräften besonders gut?

Stefanie Woschniok: Bei Dialogrunden mit Fachkräften und Eltern ist es zunächst wichtig, dass alle Sichtweisen im Raum gleichberechtigt Gehör finden. Besonders gut eignen sich hier Fragen, die das Schulleben betreffen – etwa, wie die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule verläuft oder welche Erwartungen Eltern an ein Schuljahr haben. Auch Biographiearbeit kann gut funktionieren, sofern alle Beteiligten bereit sind, eigene Erfahrungen einzubringen – Fachkräfte ebenso wie Eltern.

Zeinab Khalife: Wir haben beispielsweise erlebt, dass sich Eltern bei einer Jahresauswertung den direkten Austausch mit der Schulleitung wünschten. Besonders gut gelang dies, als der Schulleiter nicht in der Rolle einer Autorität auftrat, sondern sich als Teil der Gesprächsrunde verstand.

ufuq.de: Was macht eine erfolgreiche Dialogrunde aus?

Vertrauen. Ohne eine vertrauensvolle Beziehung öffnen sich Eltern nicht. Wer das Gefühl hat, nur gehört zu werden, wenn es Probleme gibt, wird in einer Runde kaum persönliche Gedanken teilen. Entsteht aber ein Raum, in dem man nicht bewertet, sondern ernst genommen wird, können auch schwierige Themen offen besprochen werden.



Mehr zu Dialogischer Haltung mit Eltern:

Johannes Schopp (2019): Eltern stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. Verlag Barbara Budrich, Opladen. Berlin & Toronto.

Digital Natives pädagogisch begleiten

Sexuelle Bildung und digitale Lebenswelten in der Jugendeinrichtung

Alina Bongk

ist Sozialwissenschaftlerin und ausgebildete Sexualpädagogin. Sie leitet gemeinsam mit drei anderen Kolleg*innen eine Einrichtung in

Marzahn-Hellersdorf für Mädchen* und junge FLINTA*-Personen im Alter von 10 bis 21. Sie lehrt an der Alice Salomon Hochschule unter anderem zum Thema Pornographie und Pädagogik.



Interview

Digitale Medien prägen die Lebenswelten von Jugendlichen und erfordern ein sensibles pädagogisches Vorgehen. Im Interview erklärt Sexualpädagogin Alina Bongk, wie Medien- und Sexualpädagogik zusammenwirken, wie sie dabei mit KI, Social Media und Gaming umgeht und welche Strategien Jugendliche in diesem Kontext stärken können.

ufuq.de: In welcher Form begegnen dir digitale Lebenswelten von Jugendlichen und Fragen rund um Sexualität in deiner Arbeit?

Alina Bongk: In meiner Arbeit in der Einrichtung für Mädchen* und junge FLINTA*

beschäftige ich mich sowohl mit medienbezogenen Themen als auch mit Fragen zur Sexualität. Besonders spannend wird es, wenn beide Bereiche sich überschneiden. Innerhalb der letzten zehn Jahre, in denen ich dort arbeite, ist das Thema regelrecht explodiert:

Es sind Herausforderungen hinzugekommen, die wir so zuvor nicht kannten und zu denen wir uns als Sexual- und Medienpädagog*innen kontinuierlich weiterbilden müssen. Dabei würde ich zwischen drei Strängen unterscheiden.

Zunächst alles rund um KI: Wir sehen viele Jugendliche, die mit Chat-Bots – vor allem mit Chai AI – kommunizieren. Das ist eine Herausforderung, weil sich dort so etwas wie virtuelle Beziehungen entwickeln, mit denen wir pädagogisch umgehen müssen.

Der nächste wichtige Themenkomplex in unserer Arbeit ist Gaming. Es gab zwar immer Jugendliche, die gezockt haben, relativ neu ist jedoch die flächendeckende Nutzung der Gaming Plattform Roblox – auch bei uns in der Einrichtung. Dort kann man nicht nur spielen, sondern auch chatten. Das macht die Plattform besonders anfällig für Cybergrooming, also gezielte Annäherungsversuche von Erwachsenen gegenüber Kindern im Internet. Daher hat der Jugendschutz das Mindestalter für Roblox mittlerweile auf 16 Jahre angehoben.

Der dritte wichtige Bereich ist Social Media. Wir merken, dass die Jugendlichen zum Beispiel auf TikTok schnell an Informationen gelangen, die sie stärken, aber auch auf Inhalte stoßen, die sie nur schwer einordnen können. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, die Jugendlichen medienpädagogisch zu begleiten und gemeinsam kritisch nachzufragen:



Wer sind die Influencer*innen, die uns diese Infos geben?

Was hat das mit meinem Leben zu tun?

Was kann ich von diesen Inhalten positiv für mich mitnehmen – und was muss ich auch kritisch reflektieren?

Die Kompetenzen, diese Fragen zu reflektieren, fehlen häufig sowohl den Jugendlichen als auch den Erwachsenen.

Alle drei Themenstränge der Medien- und Sexualpädagogik haben gemeinsam, dass sie sich immer im Spannungsfeld zwischen Empowerment und Gewaltprävention bewegen. Dabei ist es wichtig, nicht zu vergessen, dass digitale Lebenswelten echte Lebenswelten der Jugendlichen sind. Wobei wir auch Jugendliche haben, die sich für die genannten Themen nicht interessieren oder kein Handy besitzen. Lebenswelten ernst zu nehmen bedeutet auch, den Jugendlichen nicht mit einer Katastrophenlogik zu begegnen, sondern als Pädagog*in zunächst zuzuhören und sich selbst stetig weiterzubilden. Im nächsten Schritt geht es darum, den Jugendlichen zu vermitteln, wie der digitale Raum funktioniert. Das machen wir ja auch in der politischen Bildung. So können wir digitale Empowermenträume aufzeigen und die Jugendlichen medienpädagogisch begleiten.

Natürlich müssen wir als pädagogische Fachkräfte auch gelegentlich intervenieren oder Grenzen setzen, etwa wenn die Jugendlichen sexualisierter Gewalt ausgesetzt sind oder diskriminierenden Influencer*innen folgen. Um die Herausforderungen zu veranschaulichen, ein Beispiel aus unserer Einrichtung: Eine jugendliche Person, die uns besucht, chattet seit langer Zeit sehr intensiv mit einer KI über alle möglichen Themen. Wir schauen im Moment sorgenvoll darauf und sehen gleichzeitig, dass es der Jugendlichen etwas gibt. Sie hat wenig soziale Kontakte und

“Dabei ist es wichtig, nicht zu vergessen, dass digitale Lebenswelten echte Lebenswelten der Jugendlichen sind.“

ist queer. Mit der KI kann sie Dinge ausleben, die in ihrem sozialen Umfeld nicht abgedeckt sind. Gleichzeitig ersetzt das keine sozialen Beziehungen. Deshalb überlegen wir gemeinsam immer wieder:

Wie kann sie die Chats zeitlich begrenzen?
Wo kann sie klare Grenzen ziehen?
Wobei hilft ihr die KI und wobei nicht?

Wir sind hier selbst unsicher, denn es gibt wenig Fachliteratur und Forschung, auf die wir zurückgreifen können. Deshalb haben wir zuerst viel zugehört und uns die Chats zeigen lassen, um die dahinterliegenden Bedürfnisse der Jugendlichen zu verstehen. Derzeit versuchen wir, im Gespräch zu bleiben und uns weiterzubilden. Die Gründe für die intensive Kommunikation mit dem Chatbot sind vielschichtig: Einerseits ist es spannend und aufregend, andererseits kompensiert es auch Bedürfnisse nach Nähe oder Vertrautheit, die an anderer Stelle, etwa durch Familie oder die Peer-Group, nicht erfüllt werden.

ufuq.de: Wo siehst du in solchen Situationen Grenzen und mögliche Gefährdungspotenziale? Ich denke dabei beispielsweise an den Fall aus den USA, in dem sich ein Jugendlicher suizidiert hat und der Einfluss einer KI offenbar eine Rolle gespielt haben soll.

Alina Bongk: Natürlich birgt KI für Jugendliche auch Gefahren. Der Fall in den USA hat Entsetzen ausgelöst, und es wird daran gearbeitet, KI ethischer zu gestalten. Unsere Strategie ist, die Jugendlichen aufzuklären: KI ist keine echte Person. Wir sprechen mit den Jugendlichen darüber, wie sie KI-Inhalte einordnen – und trotzdem Spaß beim Chatten haben können. Hinzu kommt das Risiko eines Suchtpotentials: Beim ständigen Blick auf den Bildschirm wird Dopamin ausgeschüttet. Das kann abhängig machen. Die digitale Welt stellt per se keine neue Suchtursache dar. Entscheidend sind individuelle Risikofaktoren, die anfällig für Abhängigkeiten machen, wie

belastende Lebenslagen, geringe Resilienz, fehlende Ressourcen oder wenig soziale Einbindung.

Zusammengefasst heißt das:
Wir Pädagog*innen müssen den Jugendlichen zuhören, uns informieren und uns kontinuierlich weiterbilden: Wir müssen sicherer im digitalen Raum werden und unsere eigene Medienkompetenz stärken, bevor wir diese Anforderungen an Jugendliche richten.

Im Kern machen wir unsere pädagogische Arbeit jedoch weiterhin so, wie wir es immer getan haben: Wir verorten uns in einer diskriminierungskritischen, feministischen Pädagogik. Wir fragen immer nach den zugrundeliegenden Diskriminierungsverhältnissen. Welche Ressourcen hat die Person? Wie können wir die Person empowern und an ihrer Seite stehen? An dieser Grundhaltung hat sich durch digitale Lebenswelten nichts geändert.

ufuq.de: Euer Ansatz basiert auf einer diskriminierungskritischen und feministischen Pädagogik. Wie geht ihr damit um, wenn Jugendliche, z. B. über TikTok, diskriminierende Inhalte in den Raum tragen?

Alina Bongk: Ich erinnere mich an eine herausfordernde Situation, in der eine Jugendliche einer Person, die trans ist, auf YouTube folgte, die von den Schwierigkeiten ihres Outings in ihrer christlichen Familie berichtete. Die Jugendliche verbreitete darauf basierend das Gerücht, dass Christ*innen generell schlimm seien und Transmenschen nicht akzeptieren würden. Wir haben dann versucht, zu intervenieren und dabei zu vermitteln: Religion ist für uns weder per se böse noch automatisch patriarchal oder heteronormativ. Sondern wir wissen, dass Religion komplex ist, und dass es viele empowernde religiöse Ansätze gibt. Zudem besuchen uns in der Einrichtung auch gläubi-

ge christliche und muslimische Jugendliche, die wir schützen müssen.



Wir konnten die Situation gut auffangen, indem wir betont haben, dass es wertvoll und wichtig ist, wenn die Influencer*in auf YouTube ihre Diskriminierungserfahrungen teilt, dass dies aber eine individuelle Geschichte ist und nicht verallgemeinert werden darf. Wir bleiben zu diesem Thema kontinuierlich mit den Jugendlichen im Gespräch und holen uns dafür auch Expertise von Menschen, die Queerness und Religiosität verknüpfen. Dazu gehören auch Influencer*innen, die den Jugendlichen zusätzliche Perspektiven auf die Thematik eröffnen.

ufuq.de: Pornografie ist ein viel diskutiertes Thema und wird medial häufig als Gefahrenquelle für Jugendliche verhandelt. Wie blickt ihr darauf?

Alina Bongk: Die Forschung zu Pornografienutzung Jugendlicher ist sehr binär angelegt, deshalb erkläre ich es jetzt auch binär: Cis-Jungen konsumieren Pornografie in einem bestimmten Alter deutlich häufiger als Cis-Mädchen. Da ich in einer Mädchen*- und FLINTA*-Einrichtung arbeite, ist das Thema bei uns weniger dominant. Gleichzeitig begegnen wir dem Phänomen, dass in Klassenchats pornografische Inhalte oder auch Sexting-Bilder geteilt werden. Deshalb bilden wir uns in diesem Bereich fort; eine Kollegin absolviert beispielsweise den „Pornoführerschein“ von der Sexualpädagogin Madita Oeming. Wichtig ist auch, die Rechtslage zu kennen: Wir dürfen mit Jugendlichen weder pornografische Inhalte anschauen noch Empfehlungen aussprechen. Das ist weder erlaubt, noch etwas, was wir aktiv tun können und wollen. Gleichzeitig möchten wir vermitteln: Es gibt nicht nur schlecht produzierte Pornografie, die Heteronormativität und patriarchale Gewalt reproduziert.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage: Warum nutzen die Jugendlichen Pornografie und was hat dies überhaupt für einen Einfluss? Auch hier ist der

Diskurs häufig angstbehaftet und sensationalistisch. Dabei belehrt uns die Forschung eines Besseren: Die BzgA-Studie von 2019 zeigt, dass Jugendliche trotz vermehrter Berührungspunkte mit Pornografie später sexuell aktiv werden als früher, besser verhüten und Sexualität oft in monogamen Beziehungen ausleben. Das soll keine moralische Bewertung sein, macht aber deutlich, dass Social Media, Gaming und Pornografie nicht die befürchteten Effekte hervorrufen.

Gleichzeitig gibt es Effekte, die wir aus Kinderschutzgründen ernst nehmen müssen: Viele Kinder und Jugendliche kommen in einem sehr jungen Alter und oft unfreiwillig – etwa im Klassenchat – mit pornografischen Bildern oder Videos in Kontakt. Sie sind dann häufig geschockt und können das Gesehene nicht einordnen. Hier müssen wir als Pädagog*innen eine Sprache entwickeln, um den Jugendlichen antworten zu können, wenn sie beispielsweise sagen:

„Ich habe etwas gesehen, was mit Sex zu tun hatte, und es war total komisch.“

Wir sollten als pädagogische Fachkräfte auch immer nach der Motivation hinter dem Pornokonsum fragen. Häufig spielt bei Jugendlichen auch der Reiz des Verbotenen eine Rolle, manchmal ist es auch eine Mutprobe. Außerdem sind Jugendliche natürlich neugierig auf Sexualität und haben viele Fragen, auf die sie im Internet schneller und anonymere Antworten finden, als bei Erziehungsberechtigten oder Pädagog*innen. Daher arbeiten wir kontinuierlich an einer Besprechbarkeit von Sexualität, die natürlich grenzwahrend sein muss: Wir sprechen mit den Jugendlichen über Sexualität, wenn und wie sie es möchten, statt ihnen Gespräche aufzudrängen.

Queerfeindlichkeit in der Schule – eine pädagogische Herausforderung

Wie kann Schule Räume schaffen, in denen Vielfalt anerkannt und geschützt wird? Und was braucht es, um mit Schüler*innen über Queerfeindlichkeit, aber auch über Sexismus, Rassismus oder Männlichkeitsbilder ins Gespräch zu kommen – ohne zu stigmatisieren und ohne einfache Antworten zu geben?



Ein Kommentar von Jochen Müller, ufuq.de.

Homo-, Trans-, Frauen- und Queerfeindlichkeit nehmen überall zu. In den vergangenen Monaten hat sich das gesamtgesellschaftliche Klima so verändert, dass es in vielen und ganz unterschiedlichen Kontexten wieder zum „guten Ton“ gehören kann, sich abwertend und aggressiv gegenüber Frauen und gegenüber Menschen zu verhalten, die nicht heteronormativen Vorstellungen entsprechen. Die sozialen Medien sind voll mit Angeboten, die sich vor allem an junge Menschen aller Herkunft, Religionen, Milieus und Klassen richten und ihnen zeigen, was ein „richtiger Mann“ und was eine „richtige Frau“ ist. Gerade in Zeiten allgemeiner Verunsicherungen ist die Nachfrage groß.

Klar, dass sich diese Entwicklung auch im Sozialraum Schule abspielt und dort eigene

Dynamiken entfaltet. So werfen queerfeindliche Vorfälle an Schulen immer wieder die Frage auf, wie ein pädagogisches Handeln aussehen kann, das sowohl Schutz und Anerkennung von Betroffenen sicherstellt, gleichzeitig aber auch kontrovers geführte Aushandlungen über Geschlechter und Sexualitäten ermöglicht. Zudem stehen dabei häufig „muslimische“ Jugendliche als „Täter*innen“ im Fokus¹, was dazu führen kann, dass Queerfeindlichkeit und Othering-Prozessen gleichzeitig auftreten, was den pädagogischen Umgang in besonderer Weise erschwert.

Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht angemessen, entgegen der öffentlichen Aufregung, die einzelne Vorfälle an Schulen in einigen Fällen erzeugen, zunächst einen Schritt zurückzutreten, innezuhalten und sich bewusst zu machen, dass es in solchen Dynamiken zunächst nur Verlierer*innen gibt: an erster Stelle die von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen und Lehrkräfte, dann die Schule mit Leitung und Kollegium, aber auch die Kin-

¹ Solche Zuschreibungen können einerseits den Gegebenheiten vor Ort entsprechen. Auf der anderen Seite verkürzen sie komplexe Vorgänge, Verhältnisse und Verhaltensformen auf die Zugehörigkeit zu einer Religionsgruppe und tragen unweigerlich zu deren Stigmatisierung bei. Fallstudien zeigen, dass der Fokus auf „muslimische“ Jugendliche zumindest in Teilen auf rassistische Verzerrungen in medialer Berichterstattung und öffentlicher Wahrnehmung zurückzuführen ist. (vgl. [Hestermann 2019](#))

der und Jugendlichen, die zu „Täter*innen“ und damit gleichzeitig zu Opfern der sie prägenden Diskurse, Lebenswelten und Verhältnisse geworden sind. Denn in die Verstrickungen vor Ort wirken zahlreiche, auch gesamtgesellschaftliche und sogar globale Faktoren ein, denen alle Beteiligten und Betroffenen zunächst ohnmächtig gegenüberstehen, da sie diese kaum oder gar nicht beeinflussen können. Trotzdem kann und muss gehandelt werden – gerade im pädagogischen Raum.

Wie also kann ein pädagogisches Handeln und eine pädagogische Haltung aussehen, die sowohl Schutz und Anerkennung möglicher Betroffener sicherstellt als auch Aushandlungsprozesse ermöglicht, in denen unterschiedliche Positionen sichtbar werden

und nebeneinanderstehen können? In konkreten

Fällen erscheinen Interventionen gegenüber einzelnen Schüler*innen dann unumgänglich, wenn rote Linien überschritten werden.

Aber: Selbst, wenn im Einzelfall Repressionen

und Sanktionen bis hin zu Schulverweisen erforderlich erscheinen, sollen diese aus pädagogischer Perspektive gelingen – das heißt, alle Interventionen sollten letztlich das Ziel verfolgen, nicht nur die betreffende Person, sondern so viele Kinder und Jugendliche wie möglich zu erreichen und mitzunehmen.

Tatsächlich wissen wir aus unserer Arbeit in

Schulen, dass wir in einem geeigneten Setting und idealerweise langfristig sowie proaktiv sehr gut mit Jugendlichen über verschiedene Formen von Diskriminierung wie Homo- und Queerfeindlichkeit, aber auch über Rassismus, Sexismus, Klassismus oder Antisemitismus reden und ihre Sensibilität fördern können. Nicht zuletzt gelingt dies, weil viele von ihnen eigene Erfahrungen mit Diskriminierung mitbringen. Schließlich sind Abwertung, Mobbing und Gewalt unter Jugendlichen in Suchprozessen – insbesondere bei denen, die selbst verschiedene Formen von Ausgrenzung erfahren – oft Ausdruck mangelnder Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen sowie fehlenden Selbstwertgefühls und ein Versuch, daraus eigene Stärke und Macht zu begründen und zu demonstrieren.

Gleichwohl gilt es in der pädagogischen Arbeit nicht nur, Diskriminierungssensibilität zu stärken, sondern auch die grundlegende Akzeptanz vielfältiger Lebensformen, Geschlechterbilder und Sexualitäten zu fördern und auch einzufordern. Dabei ist zu bedenken: Sexismus, Homo-, Trans- und Queerfeindlichkeit gibt's immer und überall. Binäre und heteronormative Geschlechter- und Rollenbilder, Denk- und Verhaltensmuster sowie gewaltlegitimierende Normen und die Ideologie von Männlichkeit und Weiblichkeit sind sowohl in unseren individuellen Mindsets als auch in unseren Gesellschaften eingeschrieben. Zwar mögen sie in manchen Milieus stärker verbreitet sein als in anderen. Als universelle Strukturelemente patriarchaler Kulturen kommen sie aber in den besten Familien vor. So hätte es noch in den 60er- und bis in die 70er-Jahre in den niedersächsischen Schulen, die der Autor

„...alle Interventionen sollten letztlich das Ziel verfolgen, nicht nur die betreffende Person, sondern so viele Kinder und Jugendliche wie möglich zu erreichen und mitzunehmen.“

dieser Zeilen besucht hat, niemand jemals gewagt, seine oder ihre Homosexualität zu erkennen zu geben. Es blieb bei fiesen Sprüchen und Gerüchten, die unter den Schüler*innen und ihren Eltern umgingen.

Veränderung dauert also, ist aber möglich. Auch das Gespräch vor Ort in der Schulklasse oder der Jugendgruppe kann gelingen – wenn es kontinuierlich gesucht wird und wenn keine spezifischen „Problemgruppen“ wie etwa „Rechte“, „Populisten“ oder „Muslime“ adressiert werden. Pädagogisches Ziel ist dabei nicht etwa die Veränderung (wer will sich schon verändern lassen?), sondern es geht zunächst darum, unterschiedlichen

gen, Beleidigungen und Gewalt schützen. Hierzu braucht es Regeln, Routinen und Verweisstrukturen. Solche gibt es in vielen Schulen, Kommunen und Bundesländern bereits.

Außerdem braucht es Zuversicht: Vertrauen in den Prozess und in die Jugendlichen. Vor allem aber braucht es – und auch solche gibt es bereits an jeder Schule selbstreflektierte, diskriminierungssensible, ambiguitätskompetente und empathische Fachkräfte.

Am Ende ist es nämlich immer auch eine Frage der Ressourcen, der Angebote und des Klimas in Klasse und Schule (und in der Gesellschaft), ob und in welcher Form

„Außerdem braucht es Zuversicht: Vertrauen in den Prozess und in die Jugendlichen.“

Vorstellungen, Traditionen und Perspektiven Raum zu geben und sie miteinander in Austausch zu bringen.

Das ist immer eine Gratwanderung und wird nicht immer „funktionieren“ – zumal alle Schulen und Pädagog*innen hier vor der schweren Aufgabe stehen, gerade „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen zuzuhören und ihre Erfahrungen und Lebenswelten mitzudenken, um sie zu erreichen, ihre Überzeugungen zu irritieren und Veränderungsprozesse anstoßen zu können. Gleichzeitig müssen sie andere Jugendliche im Klassenraum vor Abwertun-

schwierige, sensible und kontroverse „Fälle“ und Themen besprechbar sind oder ob es zu schmerzhaften Kulturkämpfen kommt. Daran kann und sollte jede Schule (und jede Bildungsverwaltung) arbeiten.

Das ist ein langer, schwieriger und widersprüchlicher Prozess – aber einer, der jede Mühe lohnt. Sicher ist dabei nur eines: Diejenigen Stimmen, die behaupten, sie wüssten genau, was zu tun ist und fordern, es müssten nur die richtigen Maßnahmen ergriffen werden, um für klare (meist alte) Verhältnisse zu sorgen, machen es sich leicht.

IMPRESSUM

Herausgegeben von

ufuq.de

Dudenstr. 6
10965 Berlin

Redaktion

Feyzullah Yeşilkaya
Friederike Schulze-Marmeling
Jenny Omar
Julia Schwieder-Rietdorf
sowie das Team der Fachstelle Berlin

Lektorat

Judith De Santis

Layout und Illustration

Vera Naumann

Redaktioneller Stand:

Dezember 2025

ufuq.de Fachstelle
in Berlin

Gefördert durch

im Rahmen von

BERLIN		 DEMOKRATIE. VIELFALT. RESPEKT.
Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung		Das Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Demokratie **leben!**

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend oder des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen die Verantwortung. Dieses Werk steht unter der Creative Commons.Lizenz CC BY NC, Namensnennung, nicht kommerziell 4.0 International