pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Thuswald, Marion

# Sexuelle Bildung ermöglichen - Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung

*Bielefeld : transcript 2022, 502 S. - (Pädagogik ) - (Wien, Akademie der bildenden Künste, Diss., 2020)*

Quellenangabe/ Reference:
Thuswald, Marion: Sexuelle Bildung ermöglichen - Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld : transcript 2022, 502 S. - (Pädagogik ) - (Wien, Akademie der bildenden Künste, Diss., 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246130 - DOI: 10.25656/01:24613

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246130*
*https://doi.org/10.25656/01:24613*

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

*www.transcript-verlag.de*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Marion Thuswald

# SEXUELLE BILDUNG ERMÖGLICHEN

## Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung

[transcript] Pädagogik

Marion Thuswald
Sexuelle Bildung ermöglichen

**Pädagogik**

**Marion Thuswald**, Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin, lehrt und forscht in der Pädagog*innenbildung an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie arbeitet unter anderem zu sexueller Bildung und Kunstpädagogik, pädagogischer Professionalisierung und Critical Diversity sowie in partizipativen Forschungsprojekten.

Marion Thuswald

# Sexuelle Bildung ermöglichen

Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation
als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung

[transcript]

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB-816

Der Wissenschaftsfonds.

A...kademie der
bildenden Künste
Wien

Diese Arbeit wurde 2020 als Dissertation der Philosophie mit Schwerpunkt Pädagogik an der Akademie der bildenden Künste Wien angenommen und 2022 mit dem Preis der Akademie für wissenschaftliche Arbeiten 2020/21 ausgezeichnet.
Gutachter*innen: Univ.-Prof. Agnieszka Czejkowska, Univ.-Prof. Elisabeth Sattler und Univ.-Prof. Georg Breidenstein

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
(Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de)
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

**Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld**
**© Marion Thuswald**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Zeichnung: Anna Vida
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5977-1
PDF-ISBN 978-3-8394-5977-5
https://doi.org/10.14361/9783839459775
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

# Inhaltsverzeichnis

**Einleitung**
Sexualpädagogik, Utopie und Professionalität ..... 11

## TEIL I

**Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung beforschen: Gesellschaftliche, theoretische und methodische Rahmungen** ..... 23

**1. Sexualität als pädagogisches Thema** ..... 25
1.1 Leerstellen im bildungswissenschaftlichen Diskurs markieren ..... 26
1.2 Die Besonderheit im pädagogisch-professionellen Diskurs begründen ..... 30
1.3 Kontroversen im politisch-medialen Diskurs nachzeichnen ..... 36
1.4 Ein Subjektivierungsfeld gesellschaftstheoretisch analysieren ..... 45

**2. Sexualpädagogische Professionalisierung** ..... 57
2.1 Sexualpädagogik als Disziplin und Profession: Diskursive Verschiebungen ..... 58
2.2 Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen: Mangel und Engagement ..... 71
2.3 Forschung zu schulischer Sexualpädagogik: Herausforderungen benennen ..... 75
2.4 Studien zu Aus- und Fortbildungen: Bei offenen Fragen anknüpfen ..... 87
2.5 Theorien pädagogischer Professionalisierung: Kritische Einsatzpunkte ..... 95

**3. Ethnografie als Forschungsstrategie** ..... 107
3.1 Ethnografisches Forschungsdesign: Beobachtungen theoretisieren ..... 108
3.2 Praxistheoretisches Vokabular: Soziale Routinen rekonstruieren ..... 113
3.3 Methodische Werkzeuge: Das Vorgehen plausibilisieren ..... 119
3.4 Zur Chronologie der Forschung: Sich im Prozess orientieren ..... 127
3.5 Zur Konstitution des Feldes: Auf einführende Veranstaltungen fokussieren ..... 129
3.6 Positionierung im Feld: Vertrauen aufbauen und Distanz behalten ..... 134

## TEIL II

**Theoretisierende Beschreibungen: Zu den didaktischen Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen** ..... 139

**4. Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen eröffnen** ..... 143
4.1 Rahmenbedingungen: Organisation und Motivation ..... 143
4.2 Akteur*innen: Rollen und Differenzordnungen ..... 148
4.3 Aufgaben des Anfangs: Vorstellen und Einleiten ..... 155
4.4 Sprechräume eröffnen: Sexualität als pädagogisches Thema einführen ..... 167

**5. Praxisorientierte Lernsettings gestalten** ..... 177
5.1 Didaktische Praktiken: Neun wiederkehrende Gestaltungselemente ..... 178
5.2 Handlungsfähigkeit stärken: Vier Varianten von Praxisorientierung ..... 194
5.3 Sprechenlernen: Ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung ..... 205

**6. Professionelle Ansprüche und didaktische Spielräume ausloten** ..... 221
6.1 Nicht (nur) Sprechen: Sinnesspiele, Bewegung und gestalterisches Tun ..... 222
6.2 Pornos: Veränderte Lebensbedingungen und sexualpädagogischer Bedarf ..... 235
6.3 Spievarianten: Geschlechter- und Sexualnormen (un)sichtbar machen ..... 243
6.4 Zur Frage gelingender Praxis: Dichte Bezogenheit als Interaktionsqualität ..... 253

## TEIL III

**Machtkritische Analysen: Zwischen Lustfreundlichkeit, Differenzreflexivität und Gewaltprävention vermitteln** ..... 273

**7. Zum Verständnis von Sexualität: Lebensenergie, Ausdruck von Liebe oder erotische Praxis?** ..... 277
7.1 Vom Trieb zur Energie? Zum Wandel der Sexualitätsverständnisse ..... 279
7.2 Sexualfreundlich emanzipatorisch? Ein sexpositiver Zugang als Konsens ..... 286
7.3 Haben, sein oder tun? Sexualitätsverständnisse unterscheiden ..... 289
7.4 Geschlechterreflektierte Sexualpädagogik? Kein professioneller Konsens ..... 305

**8. Sexuelle Vielfalt thematisieren: Heteronormativität herausfordern?** ..... 313
8.1 Heteronormativität als analytische Perspektive ..... 315
8.2 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt als theoretisches Konzept ..... 318
8.3 Vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisieren? ..... 321
8.4 Zum Zusammenhang von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit ..... 341
8.5 Heteronormativitätskritische Sexualpädagogik? Kein geteiltes Anliegen ..... 349

**9. Sexuelle Übergriffe zum Thema machen: (K)eine Sprache anbieten?** ..... 353
9.1 Begriffsdifferenzierungen: Grenzverletzung, Übergriff und Gewalt ..... 354
9.2 Konzeptionelle Verschiebungen: Sexualpädagogik und Gewaltprävention ..... 359
9.3 Sexuelle Übergriffe: Ausblenden, Ansprechen oder Besprechen? ..... 365
9.4 Über Bedingungen und Herausforderungen des Nein-Sagens sprechen ..... 379

9.5 Gewaltvolle sprachliche Bilder: Kontextualisierung und Sensibilität ..... 385
9.6 Übergriffe als sexualpädagogisches Thema? Redebedarf vorhanden ..... 391

**10. Möglichkeitsräume sexueller Bildung ausloten: Pädagogische Herausforderungen reflektieren** ..... 393
10.1 Sprachlosigkeit: Eine inklusive und machtreflektierte Sprache entwickeln ..... 395
10.2 Verletzbarkeit: Reflektiertem Unbehagen Raum geben ..... 403
10.3 Lust: Eine einvernehmliche und lustvolle Sexualkultur fördern ..... 411
10.4 Emanzipation: Das Begehren nach solidarisch-befreiender Praxis stärken ..... 420
10.5 Conclusio: Zur Reflexion der Forschungsergebnisse ..... 430

## AUSBLICK

**Sexualpädagogische Fragen als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung** ..... 433

**Literatur- und Quellenverzeichnis** ..... 443

**Sachregister** ..... 481

**Personen- und Organisationenregister** ..... 493

**Danke** ..... 499

Sexuelle
Bildung
A-Z
WAS?

fluid bonding

# EINLEITUNG

## Sexualpädagogik, Utopie und Professionalität

Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik ist in Österreich seit 1970 ein Unterrichtsprinzip, das für alle Schultypen fächerübergreifend gilt (vgl. BMBF 2015). Der schulische Auftrag zur Sexualerziehung besteht also in Österreich und ähnlich auch in Deutschland seit über 50 Jahren – und zwar nicht nur für den Biologieunterricht, dem dieses Thema zumeist zugeschrieben wird.

Es kann gegenwärtig als professioneller Konsens angesehen werden, dass es in der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden wichtig ist, ihnen Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, die sie unterstützen, »bewusste, gesundheitsförderliche und respektvolle Entscheidungen zu Beziehungen, Sexualität und Reproduktion zu treffen«, wie es der Generaldirektor der UNESCO formuliert (Azoulay 2018: o.S., Übersetzung M.T.)[1]. Als weitgehender Konsens gilt überdies, dass neben der Familie auch der Schule eine wichtige Aufgabe in der Sexualerziehung zukommt. Dennoch ist festzustellen, dass den mit Sexualität verbundenen Herausforderungen in pädagogischen Reflexionen keine systematische Beachtung zuteil wird, wie etwa die Bildungswissenschaftler*innen Alexandra Retkowski und Werner Thole bemerken (vgl. 2012: 292). Trotz des schulischen Auftrags ist die Vermittlung und Aneignung von sexualpädagogischem Wissen und Können in der Lehrer*innenbildung kaum verankert. Zudem ist die Sexualpädagogik als jene Teildisziplin der Bildungswissenschaft, die sich schwerpunktmäßig Sexualitätsfragen widmet, an den Universitäten in Österreich und Deutschland kaum präsent.

Im Wissen um die mangelnde universitäre Institutionalisierung ist es nicht verwunderlich, dass es wenig Forschung dazu gibt, wie Sexualität in pädagogischen Handlungsfeldern wie der Schule zum Thema gemacht wird und wie die existierenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen gestaltet werden. Angesichts der politischen und medialen Debatten um die Sexualpädagogik ist diese Lücke jedoch bemerkenswert. Forschung in diesem Bereich kann nicht nur Erkenntnisse für Wissenschaft und sexualpädagogische Arbeit zur Verfügung stellen, sondern auch einen Beitrag zu einer differenzierteren öffentlichen Debatte leisten.

1 Im Original: »[…] sexuality education [is] as an essential component of a good quality education that is comprehensive and life skills-based; and which supports young people to develop the knowledge, skills, ethical values and attitudes they need to make conscious, healthy and respectful choices about relationships, sex and reproduction.« (Azoulay 2018: o.S.)

Die vorliegende Arbeit[2] widmet sich dem Desiderat mit einem Schwerpunkt auf sexualpädagogische Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung.[3] Sie greift also die Frage auf, wie die sexualpädagogische Aus- und Fortbildungspraxis für Lehrer*innen in Österreich gegenwärtig gestaltet wird. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, *wie* bestehende Veranstaltungen inhaltlich gestaltet sind, und nicht auf der Erfassung der Quantität der Angebote. Das Kernstück der Arbeit bildet deshalb eine ethno- oder besser gesagt soziografische Studie in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für (angehende) Pädagog*innen. Die Studie untersucht, was in diesen Veranstaltungen getan und gesprochen wird, welche Themen auf welche Art und Weise behandelt werden und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zwischen den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen.

## Über Sexualität sprechen – Professionalität herausfordern

Meine Arbeit antwortet also auf Forschungslücken zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen sowie zu Fragen sexualpädagogischer Professionalisierung und Didaktik. Dieses Forschungsdesiderat ist jedoch nicht der einzige Anlass oder meine alleinige Motivation für die Wahl des Forschungsthemas. Bei der nachträglichen Sichtung meiner ersten Notizen und Konzeptversuche wird ein Interesse deutlich, das im Arbeitsprozess manchmal nur im Hintergrund präsent war, mich aber dennoch durchgehend begleitet hat: Mit der Bildungswissenschaftlerin Rosemarie Ortner kann dieses Interesse als das »Begehren nach einer anderen Praxis« (2019: 125), nach einer weniger gewaltvollen und befreienderen pädagogischen Praxis bezeichnet werden.

Die Politologin und Bildungsarbeiterin Katharina Debus scheint etwas Ähnliches zu meinen, wenn sie für »utopische Momente« plädiert (2015: 385). Ihr Text »Von Neoliberalismus und Zaubern« (2015) bringt gesellschaftliche Bedingungen und ihre Effekte für emanzipatorische Bewegungen pointiert zur Sprache. Debus, 1979 in Deutschland geboren, spricht von ihrer Generation als einer »post-pathetischen«, »post-romantischen« und »post-utopischen« (ebd.: 383), die mit dem Ende der »Systemkonkurrenz« (ebd.), einem sich ausbreitenden Neoliberalismus und rassistischen Ausschreitungen aufgewachsen ist. Sie weist darauf hin, dass gegenwärtig selbst solche gesellschaftlichen Veränderungen, die als befreiend eingeschätzt werden können – wie etwa eine Egalisierung in den Geschlechterverhältnissen –, unter den Bedingungen einer erstarkenden neoliberalen Hegemonie stattfinden, die das emanzipatori-

2 Die Forschungsarbeit wurde im Mail 2020 als bildungswissenschaftliche Dissertation an der Akademie der bildenden Künste Wien eingereicht und für die Publikation leicht überarbeitet.

3 Lehrer*innenbildung ist ein gängiger deutschsprachiger Begriff für die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen für den schulischen Bereich (Primar- und Sekundarstufe). Im Rahmen der letzten Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich wurde jedoch der Begriff der Pädagog*innenbildung geprägt – vermutlich deshalb, weil auch andere pädagogische Berufe wie die Elementarpädagogik in die Reform einbezogen werden sollten. Ich verwende in meiner Arbeit sowohl den Begriff der Lehrer*innen- als auch den der Pädagog*innenbildung. Mit letzterem lässt sich auf den spezifischen Kontext der Reform des Lehramtsstudiums in Österreich verweisen oder in einem breiteren Sinne auf Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätige Bezug nehmen. Der Begriff Lehrer*innenbildung eignet sich hingegen für allgemeine Verweise auf die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen abseits des nationalstaatlichen Kontexts in Österreich.

sche Potenzial des Wandels bedroht und pervertiert: Selbstoptimierung statt Selbstbestimmung, Konkurrenzorientierung und Kommodifizierung statt Solidarisierung (vgl. ebd.). Die kapitalistischen Zumutungen bedingen schmerzhafte Verluste: »Verluste der Selbstbestimmung, der Fähigkeit sich zu solidarisieren, der Liebesfähigkeit (erotisch, freundschaftlich, familiär)« (ebd.). Diese Bedingungen, so Debus, lassen nicht viel Raum für Pathos, Romantik und Utopie und legen eher kritische Distanzierung, Ironie und Pragmatismus als Reaktionsweisen nahe – auch weil diese weniger verletzlich machen (vgl. ebd.).[4]

Mit Katharina Debus verstehe ich meine Arbeit als Teil einer Bewegung, die dem Begehren nach Liebe, Solidarität und Verbundenheit und der Wertschätzung »des Körpers als Ort des Genusses, der Kraft und der Empfindsamkeit« (ebd.) Raum verschaffen will. Dabei geht es nicht darum, die Augen vor Einschränkungen, Machtasymmetrien und Ungerechtigkeit zu verschließen. Um Kraft zu schöpfen braucht es jedoch, »eine größere Sichtbarkeit utopischer Momente und emotionaler Zugänge zu den Gewinnen einer radikalen Politik der Gleichheit bei individueller Vielfalt […] – wenn schon keine Utopie, so sind doch utopische Momente möglich.« (Debus 2015: 385)

Es sind eben diese utopischen Momente, die mich an und in der Bildungsarbeit interessieren: Momente, in denen etwas Befreiendes spürbar wird, in denen die Beteiligten in intensivem Kontakt sind, bezogen aufeinander und auf eine gemeinsame Sache. Wie kann es, insbesondere auch in der Bildungsarbeit, möglich werden, ohne Angst verschieden zu sein, den eigenen Impulsen neugierig zu begegnen und sie weiterzuverfolgen – nicht unkritisch aber wertschätzend – und für Entwicklungsmöglichkeiten offen zu bleiben? (vgl. Debus 2015: 385)

Settings pädagogischer Professionalisierung sind vielleicht nicht jene Bildungsorte, denen das meiste utopische Potenzial zugeschrieben wird. Es fällt wohl leichter, anderen, als ›freier‹ wahrgenommenen Settings von (sexueller) Bildung, wie etwa Selbsterfahrungsgruppen, sexpositiven Festivals oder Workshops im Kontext von feministischen und Selbstbestimmt-Leben-Bewegungen, ein solches Potenzial zuzuschreiben. Als Lehrende und Forschende in der Pädagog*innenbildung interessieren mich jedoch die utopischen Momente in genau diesen Professionalisierungssettings: in universitären Lehrveranstaltungen, in Workshops, hochschulischen Fortbildungsseminaren und auf pädagogischen Fachtagungen.

Professionen und Professionalisierung können historisch gesehen als eine bestimmte Form der Problemlösung in modernen Gesellschaften betrachtet werden. Sie sind »Instrument der kollektiven Lebensführungssicherung, -gestaltung und -kontrolle« (Heite/Kessl 2009: 690) und somit eingebunden in die »Regulierung und Gestaltung sozialer Zusammenhänge in ihrem modernen Format« (ebd.). Als eine Sonderform

4 Ein Teil der Verluste und enttäuschten Hoffnungen, so Debus, scheint gegenwärtig auf ›den Feminismus‹ projiziert zu werden, wenn ihm Ernüchterung, Emotionslosigkeit, Romantikfeindlichkeit [und eine Entzauberung der Erotik, Anmerkung M.T.] vorgeworfen wird (vgl. Debus 2016: 384). Debus bemerkt, dass sich konservative und rechte Akteur*innen und Bewegungen das Feld der Romantik aneignen und es ihnen erfolgreich gelingt, »sich als letztes Bollwerk gegen die Marktförmigkeit (zumindest im Kontext von Weiblichkeit, Familie und Fürsorge), Eingriffe in (identitäre und emotionale) Selbstbestimmung, Emotionalität und Romantik darzustellen« (ebd.).

von Berufen agieren Professionen auf Basis eines gesellschaftlichen Mandats, also der Zuständigkeit für die Bearbeitung eines bestimmten, abgegrenzten Problembereichs (vgl. ebd.: 682). Als Kennzeichen von Professionen gelten neben diesem gesellschaftlich legitimierten Mandat eine gewisse Autonomie im Handeln, ein Spezialwissen, das in akademischer Ausbildung erworben wird, sowie ein Bezug auf Werte, also eine professionelle Ethik (vgl. ebd. sowie Combe/Helsper 1996: 9).

Professionelles Handeln in diesem Sinne verstanden ist in gesellschaftliche Machtverhältnisse und institutionelle Strukturen eingebettet und hat bestimmte Spielräume und Begrenzungen. Professionen sind eingebunden in neoliberale Ökonomisierung und die Reproduktion von diskriminierenden Strukturen, sozialer Ungleichheit und kultureller Hegemonie.

Es ist schwer zu sagen, wie Arbeitsteilung, Expertise, Krisenbewältigung und Bildung in der Praxis einer postkapitalistischen Gesellschaftsformation aussehen können und ob die gegenwärtigen Begriffe dann überhaupt noch tragfähig sind. Aus meiner Sicht macht es jedenfalls Sinn, unsere Imagination dafür zu benutzen, über das Gegebene hinaus zu denken, zu fühlen und zu begehren. Und es macht Sinn, die Spielräume auszuloten und auszuweiten, die es in den bestehenden Verhältnissen gibt, um emanzipatorische Formen der Krisenbewältigung, der Begleitung und Anregung von Lernen und der Gestaltung unserer Beziehungen zu entwickeln, zu erleben und zu erproben. Es geht, wie Bini Adamczak es ausdrückt, um die Aufmerksamkeit für die »Beziehungsweisen« (2017), um das Begehren und die Erfahrung von befreienden und solidarischen Beziehungsweisen.[5] Solidarität, so schreibt sie, sei als affektiver Appell leicht zu fassen, aber als rationales Konzept schwer zu greifen: »Historisch war das Begehren nach solidarischen Beziehungsweisen nicht intelligibel, weil es über keine politische Sprache verfügte, um sich zu artikulieren. Es flüchtete in den Bereich des Religiösen, des Träumerischen, des Rauschs, des Wahnsinns« (ebd.: 286). Adamczaks Arbeit zielt darauf ab, diesem Begehren eine Sprache zu geben.

In diesem Sinne möchte ich Utopie und Professionalität zusammendenken. Reflexion und Reflexivität, wie sie gegenwärtig vielerorts als wichtige Anforderung an professionelles Handeln benannt werden, haben nur Sinn, wenn sie nicht bloß als Steigerungs- oder Leerformel benutzt werden, sondern von dem Begehren nach einer anderen Praxis getragen sind; nach »einer weniger gewaltvollen Praxis« (Ortner 2019: 116), nach einer »Praxis der Freiheit« (hooks 1994), nach einer inklusiveren Praxis, die nicht nur auf ein Mehr-Lernen abzielt, sondern auch auf ein *Ver*lernen von »mächtigen epistemischen Unterscheidungen«, auf ein schrittweises Brechen mit den »angelernte[n] Praxen und Gewohnheiten machtvoller Unterscheidung«, wie Nora Sternfeld es formuliert (2014: 15 ff.).

5 In ihrer inspirierenden Analyse der Revolutionen von 1917 und 1968 rückt Bini Adamczak die Frage nach den Beziehungsweisen ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Adamczak 2017). Von der dreifachen normativen Orientierung der Französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit/Solidarität – ausgehend schreibt sie, dass die Russische Revolution hegemonial gleichheitsorientiert und die Achtundsechzigerrevolution hegemonial freiheitsorientiert gewesen sei. Die Solidarität – ehemals als Brüderlichkeit bezeichnet – wurde in beiden Revolutionen als Voraussetzung des Kampfes angesehen und somit tendenziell funktionalisiert (vgl. ebd.: 226f.).

Warum nun aus dieser Perspektive den Blick auf Aus- und Fortbildungen richten, in denen Sexualität und Sexualpädagogik zentrale Themen sind? Sexualität – hier vorerst als Sammelbegriff für Begehren, Lust, Sex, Intimität und erotische Beziehungen in ihren vielfältigen und verschränkten Dimensionen verwendet – gilt als ein besonderes pädagogisches Thema, als tabu-, scham- und unsicherheitsbehaftet, wie noch näher ausgeführt werden wird. Aus diesem Grund ist das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten (immer noch) von einer Aura des Verwegenen, Pionierhaften und Mutigen umgeben. Das mag ein Grund für die Anziehungskraft dieses Themas sein – nicht nur für mich, sondern auch für manche der Teilnehmenden in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, die ich beobachtet habe.

Meine Annahme ist, dass Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, in denen Beziehung, Nähe, Berührung, Körper, Lust, Begehren, Intimität und Sex Thema werden, aufgrund dieses Nimbus des Besonderen in spezifischer Weise das Potenzial innewohnt, das Begehren nach einer anderen Praxis wahrzunehmen und gemeinsam zu verfolgen. Zudem scheinen sexuelle Themen pädagogisch-professionelles Selbstverständnis und Handeln in besonderer Weise herauszufordern, oder anders formuliert die Herausforderungen pädagogischen Handelns zuzuspitzen: Fragen wie etwa jene nach der Wahrnehmung und Beachtung von Körperlichkeit, nach dem Umgang mit Emotionen; Fragen von In-Kontakt- und In-Verbindung-Sein; nach einem angemessenen Verhältnis von Offenheit und Zurückhaltung in der pädagogischen Beziehung; nach dem Verhältnis von Wissensvermittlung, Erziehung, Bildung und Beratung; nach einem möglichst diskriminierungsfreien pädagogischen Handeln und dem Anspruch von Ganzheitlichkeit. Rund um Sexualität als pädagogisches Thema ist zudem das Bewusstsein für Berührbarkeit und Verletzbarkeit besonders hoch – für die eigene wie auch die von anderen. Fragen zum adäquaten pädagogischen Handeln erscheinen also rund um Sexualität virulenter als bei anderen Themen.[6]

Aus diesen Gründen ist die pädagogisch-professionelle Thematisierung von Sexuellem ein lohnendes Feld für Professionalisierungsforschung und zugleich spannend für die Frage nach utopischen Momenten und dem Begehren nach einer anderen Praxis. Es kann zudem für die Disziplin und Profession der Sexualpädagogik gewinnbringend sein, wenn ihr Deutungs- und Handlungswissen sowie ihre didaktischen Routinen aus der Perspektive kritischer Professionalisierung untersucht werden.

Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen als Orte sexualpädagogischer Professionalisierung bieten sich dafür als Forschungsfeld in besonderer Weise an. Anders als etwa Veranstaltungen schulischer Sexualpädagogik lassen sich in Aus- und Fortbildungen nicht nur die professionellen Routinen beobachten, sondern auch das damit verbundene Deutungs- und Handlungswissen und seine Vermittlung erfassen. Darüber hinaus können sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige auch als Orte sexueller Bildung begriffen werden.

6 Gleichzeitig ist Sexualität – in einem weiten Sinne von Anziehung und Ablehnung, Erotik, Leidenschaft, Begehren und Lust – etwas, das alle pädagogisch Tätige als Teil des interaktiven pädagogischen Geschehens betrifft, unabhängig davon, ob diese Themen explizite Lehr- und Lerngegenstände sind oder nicht.

## Einsatzpunkte der Arbeit: Pädagog*innenbildung, didaktische Praktiken und machtkritische Perspektiven

Was will und kann meine Forschung vor diesem Hintergrund leisten? Die vorliegende Arbeit umfasst eine soziografische Studie, die zunächst als Untersuchung eines bestimmten pädagogischen Feldes zu verstehen ist, nämlich des Felds sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen in der österreichischen Pädagog*innenbildung. Eine Beschreibung dieses Feldes kann für jene spannend sein, die an Sexualpädagogik interessiert sind, das Feld aber nicht (gut) kennen.

Die Studie zielt zudem auf jene Personen als Zielpublikum, die in die Planung, Organisation und Gestaltung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen involviert sind, also Konzept- und Curricula-Entwickler*innen, Policy Maker, Aus- und Fortbildungseinrichtungen, Veranstalter*innen, Wissenschaftler*innen, Fördergeber*innen, sexualpädagogische Vereine, Institute und Fachstellen. Die vorliegende Arbeit kann durch die theoretisierenden Beschreibungen und kritischen Analysen von Praktiken Anlass und Impulse für Reflexionsprozesse und die Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungsangeboten bieten. Sie ist dabei auch als eine kritische Würdigung des Engagements, des Wissens und der Erfahrungen jener gedacht, die in diesem Feld tätig sind.[7]

Über sexualpädagogische Fragestellungen hinaus lässt sich die Studie auch mit Fokus auf Professionalisierungsprozesse und didaktische Praktiken in der Pädagog*innenbildung lesen. Sie kann auch als ein Versuch verstanden werden, ethnografische Forschung für die Erschließung, Analyse und Reflexion didaktischer Praktiken und pädagogischer Interaktionsprozesse zu nutzen. Insofern richtet sie sich auch an Lehrende und Forschende in unterschiedlichen Bereichen der Pädagog*innenbildung.

Nicht zuletzt zielt die vorliegende Forschung auch darauf ab, machtkritische Ansätze, die bisher in der Professionalisierungsforschung und -theorie nur bedingt etabliert sind, zu stärken und weiterzuentwickeln. Didaktische und diskursive Praktiken – der Unterschied wird noch herauszuarbeiten sein – werden nicht nur theoretisierend beschrieben, sondern aus einer machtkritischen Perspektive befragt. Mein Fokus liegt also nicht nur auf der Beschreibung von Praktiken, sondern auch auf der Befragung ihrer möglichen Effekte und somit auch auf möglichen Zugängen zu der schwierigen Frage nach gelingender pädagogischer Praxis.

Meine Arbeit – so ließe sich zusammenfassen – ist darauf ausgerichtet, auf verschiedenen Ebenen und in Bezug auf verschiedene Settings und Themen herauszuarbeiten, was in der Gestaltung von Bildungsveranstaltungen *einen Unterschied macht*. Durch die Kontrastierung von Praktiken beabsichtige ich, in Sprache zu bringen, was etwa den Unterschied ausmacht zwischen Situationen in denen ›etwas passiert‹ und vielleicht utopische Momente spürbar werden, und solchen, in denen nichts zu geschehen scheint. Ich versuche zu fassen, welche didaktischen Zugänge normenkritische Reflexion anregen können und welche den Status quo machtvoller epistemischer Unterscheidungen tendenziell reproduzieren. Im Wissen um Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen versuche ich dabei auch herauszuarbeiten, wie sich Settings, in denen es vorrangig um Wissensvermittlung geht, von jenen unter-

7 Auch wenn meine Forschung längere sexualpädagogische Weiterbildungslehrgänge nicht inkludiert, kann sie auch professionell Tätigen in diesem Bereich Reflexionsimpulse anbieten.

scheiden, in denen Bildungsprozesse als Transformation von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen im Sinne tieferer Einsichten, differenzierterer Wahrnehmung und Erfahrungen von Befreiung und Verbundenheit wahrscheinlicher scheinen.

## Sexualpädagogische Professionalisierung beforschen: Bedingungen und Herausforderungen

Wenn der Blick auf sexualpädagogische Professionalisierung gelegt wird, zeigen sich viele Spannungsfelder und Herausforderungen, die mit den prekären Bedingungen von Sexualpädagogik an Universitäten, in der Pädagog*innenbildung und an Schulen verbunden sind. Die Rahmenbedingungen von Sexualpädagogik als Disziplin und professionelles Handlungsfeld sind gegenwärtig nicht unbedingt günstig. Es lassen sich in den letzten Jahren aber auch Impulse ausmachen, die diesen Erziehungs- und Bildungsbereich stärken. Die Überarbeitung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik und die Einrichtung eines *National Centers of Competence* für *Sexualpädagogik* (NCoC) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg 2015 betonen die Wichtigkeit schulischer Sexualpädagogik, auch wenn es am Aufbau sexualpädagogischer Kompetenz an Schulen und der Finanzierung für externe Referent*innen mangelt.

Zu den erschwerenden Bedingungen, mit denen die Sexualpädagogik als Disziplin und professionelles Handlungsfeld konfrontiert ist, zählen beispielsweise auch das Fehlen von sexualpädagogischen Lehrstühlen an Hochschulen und Universitäten, eine schwache curriculare Verankerung und ein Mangel an gewidmeten Geldern für Forschungs- und Professionalisierungsmaßnahmen. Angehende Lehrer*innen kommen demnach mit einer mangelnden Vorbereitung zu sexualpädagogischen Themen an die Schule, wo Sexualpädagogik jenseits von biologischen Themen zumeist keinen festen Platz hat.

Sexualpädagogisch Tätige, die von außen an Schulen kommen, sind zumeist besser einschlägig ausgebildet, arbeiten aber nicht selten unter prekären Bedingungen, beispielsweise als ehrenamtliche Peer Educators oder mit relativ geringer Bezahlung ohne Anstellungsverhältnis. Letzeres kann bedeuten, dass sie nur für die Workshopzeit in der Schule bezahlt werden, während es an Ressourcen für konzeptionelle Arbeit, Fortbildungen, Supervision, professionellen Austausch und Vernetzung mangelt. Ihre Arbeit ist also häufig von einem hohen Engagement und einer beachtlichen Expertise gekennzeichnet, es fehlen ihr jedoch angemessene Rahmenbedingungen. Ob externe Referent*innen an Schulen eingeladen werden, hängt zudem vom Engagement der Lehrer*innen und den budgetären Mitteln der jeweiligen Schule bzw. der sexualpädagogischen Fachstellen ab. Häufig umfassen Workshops mit schulexternen Referent*innen pro Schulklasse auch nur zwei bis drei Stunden.

Prekär werden die Bedingungen sexualpädagogischer Arbeit nicht zuletzt durch kontroverse politische und mediale Debatten und ihre (möglichen) Konsequenzen. Seit Herbst 2018 wird die schulische Sexualpädagogik in Österreich erneut diskutiert. Die Kritik richtete sich zunächst – anders als bei den letzten Debatten um den Verein *lil** in der Steiermark (vgl. lil* 2018) oder eine Broschüre der Fachstelle *Selbstlaut* in Wien (vgl. Die Presse 2012) – auf einen als wertkonservativ einzuschätzenden Verein. Dem an Schulen tätigen und international agierenden Verein *TeenSTAR* wurde vorgewor-

fen, problematische Inhalte und Methoden zu vertreten und etwa Masturbation als Ausdruck von Ichbezogenheit und Homosexualität als therapierbar zu vermitteln (vgl. Todt 2018; Haller/Schröder 2019). Der zuständige Bildungsminister Heinz Faßmann erkannte diese Zugänge als nicht vereinbar mit dem Grundsatzerlass Sexualpädagogik und empfahl den Schulen, nicht mehr mit dem Verein zusammenzuarbeiten (vgl. Gaigg 2019). Zudem kündigte er an, ein Akkreditierungsverfahren für sexualpädagogische Vereine einzurichten.[8]

Im Frühsommer 2019 nutzten Abgeordnete der ÖVP und FPÖ den Anlassfall *TeenSTAR* als Argumentation für einen Entschließungsantrag im Parlament, der darauf abzielte, externe Vereine ganz aus den Schulen zu verbannen (vgl. Die Presse 2019). Trotz einer breiten Unterschriftensammlung (vgl. die Kampagne #redmadrüber) und zahlreicher Stellungnahmen von Expert*innen, Politiker*innen, Verbänden und Organisationen – darunter auch ÖVP-Politiker*innen und kirchennahe Organisationen – wurde der Entschließungsantrag im Nationalrat angenommen.

Neuwahlen und eine neue Regierung veränderten die Situation am Übergang zum Jahr 2020 erneut. Das Regierungsprogramm der türkis-grünen Koalition sieht die Erarbeitung von Qualitätskriterien und die Einrichtung eines Akkreditierungsverfahrens für an Schulen sexualpädagogisch tätige Vereine und Personen vor (vgl. Die neue Volkspartei/Die Grünen – die Grüne Alternative 2020: 197). Ob sich diese Maßnahmen förderlich auf eine Professionalisierung der Sexualpädagogik auswirken oder vor allem einen zusätzlichen bürokratischen Aufwand für die Vereine und Fachstellen bringen, wird sich erst anhand ihrer konkreten Ausgestaltung einschätzen lassen.

Die exemplarisch skizzierten prekären Bedingungen, unter denen sexualpädagogische Arbeit häufig geleistet wird, gilt es immer wieder zu benennen und für ihre Veränderung einzutreten. Und es gilt sie auch bei der Gestaltung sexualpädagogischer Professionalisierung im Blick zu behalten. Angesichts der politischen Kontroversen und der kritikwürdigen *Quantität* sexualpädagogischer Angebote darf jedoch auch nicht vergessen werden, danach zu fragen und darüber zu diskutieren, *welche* sexuelle Bildung und *welche* sexualpädagogische Professionalisierung gestärkt und gefördert werden soll. Auch wenn es unter den gegebenen Bedingungen für sexualpädagogisch Tätige verständlicherweise schwierig ist, (öffentlich) selbstreflexiv und selbstkritisch zu sein, braucht es Debatten, Theoriebildung, Forschung und konstruktive Kritik zur Weiterentwicklung des sexualpädagogischen Feldes. Genau dazu will meine Arbeit beitragen.[9]

---

8 Die mediale Aufmerksamkeit und die letztendlich klare Stellungnahme des Bildungsministers wurde nur durch die ausdauernder Aufklärungs- und Medienarbeit der HOSI Salzburg möglich.

9 Karlheinz Valtl (1997) weist darauf hin, dass Sexualpädagogik – und nicht nur sie – »nicht voraussetzungslos betrieben werden [kann]. Sie geht immer von weltanschaulichen Prämissen und einem Menschenbild aus und findet in einem politischen Kräftefeld statt, in dem sie mehr oder weniger bewusst eine Position« einnimmt (ebd.: 6). Angesichts dieser Tatsache und gegenwärtiger politisch-medialer Debatten ist es mir besonders wichtig, meinen Forschungszugang und meinen Blick auf das Feld – den ich als eine Perspektive kritischer Professionalisierung bezeichne – klar darzulegen (vgl. dazu insbesondere Kapitel 2 und 3).

## Forschungsfragen und Positionierungen

Die vorliegende Studie untersucht sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige und damit einen bestimmten Bereich der Pädagog*innenbildung, wobei ich sowohl universitäre und hochschulische wie auch außeruniversitäre Aus- und Fortbildungsveranstaltungen einbeziehe. Die leitenden Fragen waren dabei zunächst offen gehalten: Was geht in den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen vor sich? Welche Themen werden wie behandelt? Inwiefern ähneln oder unterscheiden sich die Bildungsveranstaltungen in ihren Rahmenbedingungen, ihrer Ausrichtung, ihren Zielen, Inhalten und Methoden?

Mein zunächst offenes Interesse an *Sexualität als pädagogischem Thema* und *sexualpädagogischer Professionalisierung* konkretisierte sich in der Auseinandersetzung mit dem Feld. Im Laufe der Literaturrecherche, der Voruntersuchung sowie erster Beobachtungen kristallisierten sich drei Forschungsperspektiven heraus: Zum Ersten richtet sich meine Aufmerksamkeit auf die Frage, was in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen überhaupt vor sich geht, was also dort getan und gesprochen wird. Dabei liegt mein Interesse auf den *didaktischen Praktiken* im Feld. Angesichts dessen, dass Sexualität als medial präsent, aber dennoch als intim und privat gilt, interessiert mich zum Zweiten, wie das Sprechen über Sexualität in dem als halböffentlich einzuschätzenden Raum der Aus- und Fortbildungen gestaltet wird. Ich frage also danach, wie *Möglichkeitsräume des Sprechens* eröffnet und die Grenzen des Sagbaren markiert bzw. ausgehandelt werden. Meine Forschung zielt neben der theoretisierenden Beschreibung des Feldes zum Dritten auch auf eine *kritische Befragung der Praktiken* sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen. Meine machtkritische Perspektive speist sich dabei unter anderem aus Ansätzen kritischer Professionalisierung(stheorie).

Aus diesen Forschungsinteressen heraus lassen sich drei zentrale Forschungsfragen formulieren:

1. Welche didaktischen Praktiken können in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige beobachtet werden?
2. Wie werden Möglichkeitsräume und Begrenzungen der Thematisierung von Sexualität und Sexualpädagogik in den Bildungsveranstaltungen gestaltet und ausgehandelt?
3. Welche Herausforderungen für die Gestaltung (sexual)pädagogischer Professionalisierung lassen sich angesichts der beobachteten Praktiken aus Perspektive kritischer Professionalisierung ausmachen?

Meine Forschung, die durch diese drei Fragen geleitet wurde, ist davon geprägt, dass ich das untersuchte Feld als pädagogisch Tätige, nämlich als Lehrende in der Pädagog*innenbildung kenne. Das hat den Nachteil, dass ich nicht auf eine methodisch produktive Fremdheit des Feldes setzen kann. Es hat jedoch den Vorteil, dass ich um die Herausforderungen und Spannungsfelder weiß, die pädagogisches Handeln – nicht nur, aber insbesondere in der Sexualpädagogik – mit sich bringt. Diese Erfahrung hilft dabei, nicht in die Falle zu tappen, aus der sicheren Distanz der Forscherin über die Praxis zu urteilen. Wie schwer das ist, habe ich wiederholt erlebt: Den Impuls,

das pädagogische Handeln sofort zu bewerten, habe ich an mir selbst immer wieder wahrgenommen. Auch in Forschungswerkstätten, in denen ich wissenschaftlichen Kolleg*innen Transkriptauszüge aus sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen zur gemeinsamen Analyse vorlegte, reagierten diese mitunter überraschend emotional und bisweilen recht wertend in Bezug auf das dokumentierte Verhalten der Referent*innen. Die geäußerten Bewertungen fielen dabei häufig um einiges negativer aus, als mir die Situation als Beobachterin erschienen war.[10]

Eine Erkenntnis meiner Arbeit, die sich aus diesen Erfahrungen speist, soll an dieser Stelle vorweggenommen werden: Die Angemessenheit sexualpädagogischen Handelns, also die Angemessenheit von konkreten pädagogischen Interventionen, lässt sich schwer differenziert einschätzen, ohne den Kontext zu kennen und die Gruppenatmosphäre sowie die Konnotation von Aussagen zu berücksichtigen. Diese Erkenntnis wirkt auf den ersten Blick vielleicht banal, gilt für sexualpädagogische Settings aber in besonderer Weise, eben weil Sexualität als pädagogisches Thema moralisch und emotional aufgeladen ist. Angesichts dieser Aufladung ist es äußert heikel, wenn Aussagen, Methoden und Lerninhalte aus dem Kontext gerissen werden, wie dies in den öffentlichen Debatten häufig passiert. Eine differenzierte, an ethischen und pädagogischen Grundsätzen und Zielen orientierte Kritik ist gleichzeitig äußerst wichtig und notwendig.

Pädagogische Professionen – allen voran der Lehrberuf – sind im deutschsprachigen Raum nicht selten negativen Zuschreibungen ausgesetzt (vgl. Bastian/Combe 2007). In einen Chor pauschaler Schuldzuweisungen möchte ich in keiner Weise einstimmen. Als Forscherin, die die Herausforderungen pädagogischer Praxis aus eigener Erfahrung kennt, habe ich großen Respekt vor allen, die sich ins ›Getümmel‹ der Ansprüche und Widersprüche pädagogischen Handelns wagen.

In der Auswertung und Darstellung des Forschungsmaterials war es mir daher wichtig, aus einer Haltung heraus zu arbeiten, die die Logik der Praxis würdigt und ihrer Komplexität so gut wie möglich gerecht zu werden versucht. Der Respekt vor der Praxis soll mich aber nicht von der Aufgabe kritisch orientierter Forschung abhalten, nämlich die beobachtete Aus- und Fortbildungspraxis auf ihre Ausschlüsse, ihre Reproduktion von Machtverhältnissen und ihre verletzenden Praktiken hin zu befragen, um Anlass und Anregung zu Reflexion und Veränderung zu bieten.

10 Wer bereits einmal Audioaufzeichnungen und Transkripte von sich selbst im pädagogischen Handeln gemacht hat, weiß darum, dass Pädagog*innen in Interaktionen selten in druckfertigen Sätzen sprechen und dass Transkripte von Unterrichtssituationen, die ohne all die anderen Ebenen der Kommunikation und Situation nur das Gesprochene wiedergeben, bisweilen merkwürdig wirken und nicht der Wahrnehmung in der Situation selbst entsprechen.

## Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Teil I widmet sich unter dem Titel *Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung beforschen* den gesellschaftlichen, theoretischen und methodischen Rahmungen der Arbeit. Das erste Kapitel geht zunächst der Frage nach, wie Sexualität als pädagogisches Thema in bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-professionellen und politisch-medialen Diskursen verhandelt wird. Zudem werden in diesem Kapitel gesellschaftstheoretische Antworten auf die Frage skizziert, warum Sexualität als wichtiges aber heikles pädagogisches Thema verstanden wird, das politisch-medial stärker in der Diskussion steht als andere pädagogische Themen. Das Kapitel 1 macht also deutlich, wie *Sexualität als pädagogisches Thema* gegenwärtig gefasst wird, und dient der gesellschaftlichen Kontextualisierung der empirischen Studie.

Das Kapitel 2 zu *sexualpädagogischer Professionalisierung* bietet eine Einführung in den Stand der Forschung und Theoriebildung zu Sexualpädagogik, sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen und pädagogischer Professionalisierung und macht zudem meine Positionierung innerhalb der Theorie- und Forschungslandschaft deutlich. Das *Forschungsdesign* sowie das forschungsstrategische Vorgehen und die methodischen Werkzeuge sind Thema des dritten Kapitels. In diesem wird auch näher beschrieben wie das Forschungsfeld bestimmt und eingegrenzt wird und wie der Zugang zum Feld gestaltet wurde.

Teil II und III stellen die Ergebnisse aus der ethnografischen Studie vor. Dabei legt Teil II einen Fokus auf die theoretisierende Beschreibung *didaktischer* Praktiken in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen (Forschungsfrage 1 und 2). Das Kapitel 4 bietet zunächst einen Überblick über die organisationalen *Rahmenbedingungen* und stellt die *Akteursgruppen* der Veranstaltungen vor. Über dichte Beschreibungen von Anfangssituationen treten die Leser*innen mit der Beobachterin in das Forschungsfeld ein. Anhand der Beschreibungen wird nicht nur die unterschiedliche *Gestaltung von Anfangssituationen* rekonstruiert, sondern auch herausgearbeitet, wie Sexualität als pädagogisches Thema eingeführt wird und welche Sprechräume dadurch eröffnet werden.

Das fünfte Kapitel bietet dann Antworten auf die Frage, was in den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen vor sich geht, also was dort getan wird und worüber gesprochen wird. Ich fokussiere dabei auf didaktische Praktiken und beschreibe *neun wiederkehrende Gestaltungselemente*. Anhand dieser zeigt sich, dass alle Veranstaltungen praxisorientiert ausgerichtet sind, sich aber hinsichtlich der Ausgestaltung dieser Praxisorientierung vier verschiedene Typen von Veranstaltungen unterscheiden lassen. Herausgearbeitet wird zudem, wie das Sprechen-Lernen bzw. Sprechen-Üben über Sexualität als ein wichtiges Ziel der Veranstaltungen gestaltet wird und welche Rolle dabei der Herstellung unterschiedlicher Öffentlichkeiten zukommt.

In Kapitel 6 ›zoome‹ ich dann in ausgewählte didaktischen Gestaltungselemente hinein und untersuche *professionelle Ansprüche und didaktische Spielräume* auf der Mikroebene. So wird beschrieben, welche nicht-sprachlichen Methoden in den Veranstaltungen zum Einsatz kommen, wie und warum Pornografie ein wichtiges Thema vieler Veranstaltungen ist und in welchen Variationen ein und dieselbe Methode, das sogenannte Synonyme-Spiel, beobachtbar ist. Der Fokus in der Analyse liegt dabei auf der

Frage nach dem geschlechter- und sexualnormenkritischen Potenzial didaktischer Herangehensweisen. Ich schließe das Kapitel mit einer Reflexion über die Interaktionsdynamiken in den Veranstaltungen, die als Beitrag zur Frage nach gelingender pädagogischer Praxis gelesen werden kann.

In Teil III wird die Perspektive auf das Forschungsmaterial verschoben und *diskursive* Praktiken aus machtkritischer Perspektive analysiert (Forschungsfrage 2 und 3). Kapitel 7 fokussiert auf die unterschiedlichen *Verständnisse von Sexualität* in den Veranstaltungen und fragt nach ihrem Potenzial für geschlechterreflektierte Sexualpädagogik. Kapitel 8 untersucht anschließend, welche *Thematisierungsweisen zu sexueller Vielfalt* sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen und wie die möglichen Effekte dieser Praktiken gefasst werden können. Kapitel 9 widmet sich dann der Frage nach der *Thematisierung von sexuellen Übergriffen* und ihrer Prävention in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen. Kapitel 7, 8 und 9 sind dabei auch auf die Frage ausgerichtet, welche diskursiven Praktiken sich veranstaltungsübergreifend als professioneller Konsens bezeichnen lassen und wo sich merkbare Unterschiede zwischen den beobachteten Bildungsveranstaltungen zeigen.

Kapitel 10 zieht abschließend ein Resümee der ethnografischen Studie, das in Form von vier Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung formuliert wird. Die Chiffren *Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust* und *Emanzipation* stehen für Herausforderungen, die in den Bildungsveranstaltungen bereits aufgegriffen werden, die es jedoch aus machtkritischer Perspektive zukünftig stärker bzw. anders zu berücksichtigen gilt. Im abschließenden *Ausblick* erweitere ich die Perspektive über sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen hinaus und argumentiere, warum sexualpädagogische Fragen als Schlüsselprobleme pädagogischer Professionalisierung im Allgemeinen gefasst werden können und welche Potenziale eine solche Sichtweise bietet.

# TEIL I

## Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung beforschen: Gesellschaftliche, theoretische und methodische Rahmungen

Teil I der Arbeit bietet einen strukturierten Einblick in Diskurse, Theorien und Forschungen zu *Sexualität als pädagogischem Thema* sowie zu *sexualpädagogischer Professionalisierung*: Inwiefern ist Sexualität als ein Thema einzuschätzen, das für pädagogisches Handeln und professionelle Reflexion von Bedeutung ist? Wie wird Sexualität als pädagogisches Thema in bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-professionellen und politisch-medialen Diskursen verhandelt? Und welchen Stellenwert hat Sexualpädagogik als Teildisziplin, die sich mit Sexualität beschäftigt, gegenwärtig in der Bildungswissenschaft und in der Pädagog*innenbildung?

Um die Ergebnisse meiner ethnografischen Studie zu kontextualisieren, werden in Kapitel 1 relevante Diskurse untersucht, die das Verständnis von Sexualität als pädagogischem Thema prägen. In den Blick genommen werden bildungswissenschaftliche, pädagogisch-professionelle und politisch-mediale Diskurse. Das erste Kapitel schließt mit der Suche nach gesellschaftstheoretischen Antworten auf die Frage, warum Sexualität als wichtiges, aber heikles pädagogisches Thema verstanden wird und zu mehr öffentlichen Kontroversen führt als andere pädagogische Themen.

Kapitel 2 widmet sich anschließend einer Einführung in den Stand der Forschung und Theoriebildung zu schulischer Sexualpädagogik und sexualpädagogischer Professionalisierung und macht dabei auch meine Positionierung innerhalb der Theorie- und Forschungslandschaft deutlich. Wie ist der Stand der Forschung zu Sexualpädagogik in Schule und Pädagog*innenbildung einzuschätzen? An welche Erkenntnisse kann angeknüpft werden und wo gibt es Forschungsbedarf? Der letzte Abschnitt des Kapitels verortet die vorliegende Studie in der Professionalisierungsforschung und umreißt die gewählte Perspektive kritischer Professionalisierung, die meinen Blick auf das Forschungsfeld prägt.

Auf welche methodologischen Annahmen und Konzepte sich die Studie stützt, wird daraufhin in Kapitel 3 beschrieben. Es dient darüber hinaus dazu, die eingesetzten methodischen Werkzeuge sowie das Vorgehen nachvollziehbar zu machen. Beschrieben wird in diesem Kapitel auch, wie das Forschungsfeld bestimmt und abgegrenzt wird und wie die Forscherin Zugang zum Feld gefunden und sich darin positioniert hat.

# 1. Sexualität als pädagogisches Thema

1.1 Leerstellen im bildungswissenschaftlichen Diskurs markieren
1.2 Die Besonderheit im pädagogisch-professionellen Diskurs begründen
1.3 Kontroversen im politisch-medialen Diskurs nachzeichnen
1.4 Ein Subjektivierungsfeld gesellschaftstheoretisch analysieren

Sexualität ist ein pädagogisches Thema – diese Grundannahme steht im Zentrum des ersten Kapitels meiner Arbeit. Die Aussage, dass Sexualität ein pädagogisches Thema sei, lässt sich dabei sowohl als empirische Tatsache (»So ist es.«) wie auch als normative Setzung (»So soll es sein.«) verstehen. Für beides werden im folgenden Kapitel Argumente und Belege formuliert. Erläutert und begründet wird also sowohl die These, dass Sexualität gegenwärtig als pädagogisches Thema verstanden und diskutiert wird, als auch die programmatische Setzung, dass Sexualität als pädagogisches Thema begriffen werden soll. Ziel des Kapitels ist es jedoch nicht primär, nachvollziehbar zu machen, *dass* Sexualität als pädagogisches Thema betrachtet wird und werden soll. Vielmehr gehen die folgenden Ausführungen darüber hinaus und richten sich darauf, nachzuzeichnen, *wie* Sexualität als pädagogisches Thema in unterschiedlichen Diskursen verstanden und verhandelt wird.

In den folgenden Abschnitten werden in diesem Sinne bildungswissenschaftliche[1], pädagogisch-professionelle und mediale Diskurse auf die Frage hin untersucht, wie *Sexualität als pädagogisches Thema* verstanden und verhandelt wird. Ich konzentriere mich dabei auf deutschsprachige Diskurse in Österreich und Deutschland. Die Diskurse in diesen beiden Ländern sind aufgrund des Deutschen als gemeinsamer dominanter Sprache sowie durch eine rege Mobilität und Vernetzung von Wissenschaftler*innen und pädagogische Tätigen eng miteinander verbunden, obgleich aufgrund nationalstaatlicher Politiken auch Unterschiede auszumachen sind.

Der letzte Abschnitt zielt abschließend darauf ab, die Analysen der ersten drei Teile gesellschaftstheoretisch zu reflektieren. Mit Hilfe theoretischer Ansätze etwa aus der Bildungswissenschaft, der Soziologie und den Gender Studies werden mögliche

1 In Anlehnung an Agnieszka Czejkowska spreche ich in meiner Arbeit bevorzugt von Bildungswissenschaft als Sammelbezeichnung für »die Disziplinen und Teildisziplinen, die sich Institutionen, Prozessen usw. von Bildung und Ausbildung widmen« (Czejkowska 2018: 7f.). Diese Begriffsverwendung erkennt den sukzessiven Wandel von der Bezeichnung Erziehungswissenschaft zu jener der Bildungswissenschaft an, wie ihn zahlreiche universitäre Institute bereits vollzogen haben. Parallel dazu ist auch die Bezeichnung Erziehungswissenschaft noch immer geläufig und wird etwa im Namen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* verwendet.

Erklärungsansätze dafür vorgestellt, warum Sexualität als wichtig-heikles Thema gefasst wird und zu mehr öffentlichen Debatten führt als andere pädagogische Themen. Das gesamte erste Kapitel führt also in Fragen und Diskussionen rund um Sexualität als pädagogisches Thema ein und bietet in dieser Weise eine gesellschaftspolitische und -theoretische Kontextualisierung der ethnografischen Studie zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen.

## 1.1 Leerstellen im bildungswissenschaftlichen Diskurs markieren

Der »Umgang mit Sexualität [ist] konstitutiver Bestandteil pädagogischer Praxis«, schreiben die Bildungswissenschaftler*innen Alexandra Retkowski und Werner Thole (2012: 291). In pädagogischen Settings werden also, so lässt sich diese Aussage lesen, immer auch Umgangsweisen mit Lust, Begehren, Anziehung, Erotik, Körperlichkeit und Beziehung verhandelt und etabliert – wenn auch oft nicht explizit. Norbert Ricken erläutert den pädagogischen Umgang mit Sexualität als Strukturproblem in doppelter Hinsicht: »[J]edes pädagogische Handeln [hat] – ob es will oder nicht und auch dann, wenn es sich bloß als fachlich orientiertes Unterrichten versteht – immer mit Fragen der Sexualität zu tun: zum einen, weil PädagogInnen es im pädagogischen Handeln mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die mit dem strukturellen Problem einer sich entwickelnden, reifenden Sexualität konfrontiert und beschäftigt sind […]; und zum anderen, weil auch die Lehrenden oder PädagogInnen mit ihrer Sexualität in das pädagogische Handeln qua ihrer Leiblichkeit verwickelt sind, so dass diese auch bei vermeintlich höchstmöglicher Neutralität letztlich doch nicht außen vorbleiben kann.« (2012: 103) Damit, so Ricken, lasse sich auch »Attraktion, Anziehung und Abstoßung, Erotik und Begehren nicht ausklammern« (ebd.). Der Erziehungswissenschaftler geht in seiner Aussage also zum einen von einer sich entwickelnden Sexualität bei den Adressat*innen pädagogischer Praxis aus, die sich in pädagogischen Situationen nicht ausblenden lässt, und verweist zum anderen auf die leibliche Dimension von pädagogischem Handeln als face-to-face-Situation, in der auch pädagogisch Tätige mit ihrem Körper und ihrem leiblichen Empfinden präsent sind, weshalb sich erotische Aspekte nicht grundsätzlich ausklammern lassen.

Obgleich eine solche Sichtweise kaum auf Widerspruch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur trifft, wie Retkowski und Thole feststellen, wird sie selten explizit gewürdigt und kaum Gegenstand von intensiverer Auseinandersetzung: »Obwohl Sexualität in einen breiten Kontext gestellt wird – also mit Kategorien der Körperlichkeit und Leiblichkeit, der Emotionalität, der Affektivität sowie der Analyse der pädagogischen Beziehung verknüpft wird, ist festzustellen, dass den mit der ›sexuellen Frage‹ verbundenen Herausforderungen in den pädagogischen Reflexionen keine systematische Beachtung zukommt.« (Retkowski/Thole 2012: 292) Fragen rund um Leiblichkeit und Sexualität im pädagogischen Handeln, so also die Feststellung der Bildungswissenschaftler*innen, werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung kaum aufgegriffen.

Das hat auch Konsequenzen für pädagogische Ausbildungen: »Von den individuellen Fähigkeiten hängt es dann ab«, so konstatiert der Sexualpädagoge Uwe Sielert, wie Pädagog*innen »mit ihren eigenen Problemen, Anerkennungswünschen, Machtphantasien und erotischen Impulsen umgehen. Kaum jemand ist dafür ausgebildet wor-

den, weil die Privatsphäre der professionell Tätigen und die intime Kommunikation im Handlungsfeld nicht Forschungsgegenstand der Disziplin und entsprechend auch nicht Thema der Professionalisierung waren.« (Sielert 2012: 211) Eine pädagogisch-professionelle Reflexion zum Umgang mit Anziehung, Abstoßung, Erotik, Begehren und Beziehungswünschen findet also selten statt und ist nicht selbstverständlicher Teil der (Aus-)Bildung von pädagogisch Tätigen, so sind sich die erwähnten Autor*innen einig.

Die eben zitierten Textpassagen stammen alle aus dem 2012 erschienenen Buch »Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik« (Thole u.a. 2012), das auf das Bekanntwerden massiver sexueller Ausbeutung in pädagogischen Einrichtungen reagiert und eine verstärkte Analyse von Sexualität, Machtdynamiken und Gewalt in der Pädagogik fordert. Das Buch betont die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Sexualität und ist gleichzeitig ein Beispiel dafür, dass Sexualität in pädagogischen Kontexten vor allem dann zum Thema wird, wenn Gewalt sichtbar wird oder Sexualität in anderer Weise als problematisch erscheint. So wichtig es ist, sexuelle Ausbeutung und ihre Bedingungen wissenschaftlich zu untersuchen und professionell in den Blick zu nehmen, so verkürzt ist es gleichzeitig, die Beschäftigung mit Sexualität auf die Bearbeitung von sexualisierter Gewalt zu beschränken. Dass Sexualität vor allem dann als pädagogisches Thema angesprochen wird, wenn sie als problematisch erscheint, zeigt sich auch an den historisch wiederholt auftretenden Debatten um *sexuelle Verwahrlosung*, die in den 2000er Jahren durch mediale und populärwissenschaftliche Veröffentlichungen erneut angekurbelt wurden (für eine kritische Aufarbeitung vgl. Schetsche/Schmidt 2010). Abseits dieser Thematisierung von Problemen, die mit Sexualität assoziiert werden, fehlt es jedoch an Theoriebildung, insbesondere in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie in der Schulpädagogik.[2] So kommt etwa Renate Semper in ihrer Analyse pädagogischer Grundlagenwerke zu dem Ergebnis, dass diese Sexualität und Sexualpädagogik zumeist nicht berücksichtigen (vgl. Semper 2012).

Verstärkte Publikationstätigkeit zeigt sich in den letzten Jahren zu Heteronormativität und Bildung bzw. Schule (vgl. exemplarisch Hartmann 2012; Kleiner 2015; Busche u.a. 2018) sowie zu sexueller Vielfalt und Bildung (vgl. etwa Hartmann 2002; Huch/Lücke 2015; Schondelmayer/Schröder 2015; Baltzer/Klenk/Zitzelsberger 2016). Von diesen Veröffentlichungen gehen wichtige Impulse zur Analyse von Subjektivierungspraktiken in Bildungsinstitutionen sowie zur Situation von Jugendlichen, die dominanten Geschlechter- und Begehrensnormen nicht entsprechen, aus. Zudem bieten einige der Arbeiten bildungstheoretische Überlegungen und fachdidaktische Anregungen zur Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule.

Bildungswissenschaftliche Arbeiten zur Theoretisierung jugendlicher und kindlicher Sexualität sind dennoch als rar zu bezeichnen.[3] Mit dem Sammelband »Kind-

2 In der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit ist die Situation meiner Einschätzung nach in den letzten Jahren etwas besser geworden (vgl. etwa Tuider/Klein 2017; Altenburg 2016; Schmauch 2016; Retkowski u.a. 2015).

3 Dies zeigt sich auch an der Quellenlage in der Sexualpädagogik: Uwe Sielert, einer der bekanntesten sexualpädagogischen Autor*innen in Deutschland, skizziert in der Neuauflage seiner »Einführung in die Sexualpädagogik« (2015) unter dem Kapitel »Kindersexualität und Sexualpädagogik« die sexuelle Sozialisation nach Lebensjahren (ebd.: 110ff.). In seiner Darstellung der sexuellen Sozialisation kommt er irritierenderweise seitenlang ohne Literaturverweise aus, obwohl er die sexuelle Sozialisation ver-

liche Sexualität« (Quindeau/Brumlik 2012) ist 2012 eines der seltenen Bücher zum Thema erschienen. Wiederholt wird in dem Band darauf hingewiesen, dass es wenig Forschung und Theoriebildung zu kindlicher Sexualität gibt und dass dieser in den Erziehungswissenschaften, der Entwicklungspsychologie ebenso wie in den Childhood Studies wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zu den wenigen Ausnahmen gehören die lesenswerte Studie von Anja Tervooren »Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit« (2006), die sich Ausdrucksweisen von Geschlecht und Begehren aus ethnografischer Perspektive nähert, sowie ältere Arbeiten von Petra Milhoffer (2000)[4] und Schetsche/Schmidt (1998).

Publikationen rund um Sexualität und Professionalität in der Schule sind bislang ebenso selten. Markus Hoffmann, der Anfang der 2010er Jahre die erziehungswissenschaftliche Literatur auf diese Thematik hin untersucht hat, ist zuzustimmen, wenn er davon spricht, dass Sexualität im Kontext Schule tendenziell ausgeblendet werde und Schule in der Literatur als »asexueller Ort« erscheint (vgl. Hoffmann 2016: 122ff.). Auch wenn in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen hinzugekommen sind, hat sich die Situation noch nicht grundlegend gewandelt. Beispiele für bisher noch nicht erwähnte neuere Publikationen im Themenfeld sind die Arbeiten von Alexandra Retkowski und Kolleg*innen (vgl. etwa Hess/Retkowski 2019; Retkowski u.a. 2016) sowie einzelne Beiträge in den Sammelbänden »Sexualpädagogik kontrovers« (Henningsen u.a. 2016) und »Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik« (Thole u.a. 2012). Eine Ausgabe der Zeitschrift »Erziehung & Unterricht« wurde 2017 dem Thema »TABUS im und über den Lehrberuf« gewidmet. In dieser Ausgabe finden sich auch Artikel zu Fragen rund um Sexualität und Erotik in der Schule (vgl. Larcher 2017; Aigner 2017; Blumenthal/Damrow 2017). 2021 erscheint der Sammelband »Sexualität, Körperlichkeit und Intimität«, der sich pädagogischen Herausforderungen und professionellen Handlungsspielräumen in der Schule widmet (Thuswald/Sattler 2021b).

Nun könnte argumentiert werden, dass die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft Fragen rund um Sexualität, Kinder/Jugendliche und Pädagogik ihrer Teildisziplin der Sexualpädagogik überlässt, die sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum herauszubilden beginnt (vgl. Schmidt u.a. 2017). Bis in die Gegenwart hinein ist diese jedoch in Deutschland und Österreich in der universitären Lehre und Forschung kaum verankert (vgl. Hopf 2013; Sielert 2011, 2013). Sie hat wenig institutionalisierte Orte innerhalb der Disziplin; sei es im Sinne von Lehrstühlen oder etwa in Form einer Sektion in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nichtsdestotrotz sind seit den 1990er Jahren einige Überblickswerke in Deutschland erschienen, wie etwa das Handbuch zur Aus- und Fortbildung »Sexualpädagogik lehren« (Sielert/Valtl 2000), das »Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung« (Schmidt/Sielert 2013 [2008]), die Einführungsbücher »Sexualpädagogik« (Sielert 2015a [1993]), »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« (Schmidt/Sielert 2012) und »Sexuelle Bildung in der Schule: Themenorientierte Einführung und Methoden« (Martin/Nitschke 2017). Auch mehrere einschlägige Sammelbände wie etwa »Sexualpädagogik weiterden-

mutlich nicht selbst erforscht hat. Wo er sich auf Fachliteratur bezieht, ist das die psychoanalytische Sexualforscherin Ilka Quindeau (2014) sowie die Studie von Petra Milhoffer (2000).

4 Die Studie von Milhoffer ist eine der wenigen quantitativen Studien zur Altersgruppe der 9- bis 13-Jährigen. Andere quantitative Studien, wie die repräsentativen Wiederholungsbefragungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, setzen zumeist erst ab 14 Jahren an (vgl. Bode/Heßling 2015, i.E.).

ken« (Timmermanns/Tuider/Sielert 2004), »Sexualpädagogik kontrovers« (Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016) sowie »Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Ein Lehr- und Praxishandbuch« (Sielert/Marburger/Griese 2017) wurden publiziert. In den letzten Jahren wurden zudem einige qualitative bildungswissenschaftliche Studien zu schulischer Sexualkunde bzw. Sexualerziehung veröffentlicht (vgl. Blumenthal 2014; Hoffmann 2015; Langer 2017), auf die ich im 2. Kapitel näher eingehe.

Vorangetrieben werden die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung in der Sexualpädagogik im deutschsprachigen Raum vor allem von einzelnen engagierten Wissenschaftler*innen, deren zentrales Aufgabengebiet jedoch in der Regel ein anderes ist. Diese Wissenschaftler*innen sind zumeist nicht nur an der Entwicklung der Sexualpädagogik als Disziplin beteiligt, sondern auch in ihre Etablierung als professionelles Handlungsfeld involviert, wie etwa in die Gründung des Instituts für Sexualpädagogik in Dortmund oder in den Aufbau der Gesellschaft für Sexualpädagogik in Deutschland. Eine gewisse Stärkung erfuhr die universitäre Sexualpädagogik in Deutschland durch die Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« gebracht, die 2010 vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichtet wurde. Auch wenn der Fokus dabei auf sexualisierter Gewalt liegt, arbeiteten die fünf Juniorprofessor*innen, die im Rahmen des Programms etabliert wurden, auch zu Sexualpädagogik (vgl. Henningsen 2016: 53).

Während es in Deutschland teilweise enge Verbindungen zwischen diesen sexualpädagogisch publizierenden Wissenschaftler*innen und sexualpädagogisch arbeitenden Organisationen gibt, fehlt es in Österreich schlichtweg an Wissenschaftler*innen, die Stellen an Universitäten innehaben und zu sexualpädagogischen Themen arbeiten.[5] Impulse zur Entwicklung der Sexualpädagogik gehen also vor allem von außeruniversitären Organisationen aus (siehe dazu Kapitel 2). Diese sind in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie in der Aus- und Fortbildung tätig. Sie entwickeln zudem Materialien, geben Interviews und publizieren in pädagogischen Fachmagazinen, sind jedoch seltener in Forschung und Theoriebildung involviert.

Bezüglich der universitären Lehre lässt sich sagen, dass Sexualpädagogik sowohl in Österreich als auch in Deutschland weder ein selbstverständlicher Teil von erziehungswissenschaftlichen Studien noch von Lehramtsstudien ist (vgl. dazu auch Kapitel 2.2). Die Universität Leipzig und die Hochschule Merseburg veröffentlichten 2019 erste Ergebnisse einer Studie zu »Sexueller Bildung für das Lehramt«, an der etwa 2700 Lehramtsstudierende und Lehrer*innen teilnahmen. Von den Befragten äußern etwa neunzig Prozent die Einschätzung, dass sexuelle Bildung und die Prävention von sexualisierter Gewalt im Lehramtsstudium nicht ausreichend vermittelt wurden, aber wichtige Themen für Lehrer*innen seien (vgl. Hochschule Merseburg/Universität Leipzig 2019: 5).[6]

---

5 Von Qualifikationsarbeiten abgesehen ist die Gruppe der Wissenschaftler*innen, die zu sexualpädagogischen Fragen in Österreich arbeiten und publizieren, gegenwärtig überschaubar. Dazu gezählt werden können etwa Josef Christian Aigner, Sara-Friederike Blumenthal, Olaf Kapella, Barbara Rothmüller, Paul Scheibelhofer, Karlheinz Valtl sowie Elisabeth Sattler und Marion Thuswald. Zudem gibt es auch Autor*innen, die stärker aus der Praxis kommend zu Sexualpädagogik publizieren, wie etwa Maria Dalhoff, Wolfgang Kostenwein, Stefanie Vasold und Bettina Weidinger.

6 Die detaillierten Ergebnisse der Studie liegen derzeit noch nicht veröffentlicht vor.

Sexualpädagogische Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung finden sich, wenn vorhanden, im Wahl(pflicht)bereich oder in der freiwilligen Fort- und Weiterbildung. Längere Lehrgänge werden zumeist von außeruniversitären Trägern angeboten. Seit einigen Jahren bietet die Hochschule Merseburg sexualwissenschaftliche und -pädagogische Studiengänge an. Diese Studiengänge sind nicht erziehungs- oder bildungswissenschaftlich angelegt, sondern als angewandte Sexualwissenschaft konzipiert (vgl. Hochschule Merseburg o.J.; Weller 2013). Auf die Aus- und Fortbildungsangebote in der Lehrer*innenbildung in Österreich wird im Kapitel 2.2 näher eingegangen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im letzten Jahrzehnt Initiativen für mehr Sexualpädagogik in der Aus- und Fortbildungspraxis für pädagogische Berufe ausmachen lassen. Die Anzahl an sexualpädagogischen Studien, Publikationen und Tagungen ist seit 2010 insbesondere in Deutschland wahrnehmbar gestiegen, dennoch bleibt Sexualität in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung noch immer häufig eine Leerstelle. Sexualpädagogik, als jener Teilbereich der Disziplin, der sich dieses Themas annimmt, ist weder in der hochschulischen Lehre noch in der universitären Forschung gut verankert.

Im pädagogisch-professionellen Fachdiskurs, der im nächsten Abschnitt im Zentrum steht, werden Fragen rund um Sexualität und Sexualpädagogik in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen. Sexualität als pädagogisches Thema, so wird im nächsten Kapitel herausgearbeitet, gilt in diesem professionellen Diskurs als wichtig, aber heikel.

## 1.2 Die Besonderheit im pädagogisch-professionellen Diskurs begründen

Als pädagogisch-professionell bezeichne ich hier jenen Diskurs, der vorrangig an handlungspraktischen pädagogischen Fragen orientiert ist und vor allem von Akteur*innen der pädagogischen Profession – und nicht jenen der Disziplin – getragen wird. Die Zunahme an Auseinandersetzungen mit Sexualität im pädagogisch-professionellen Diskurs zeigt sich etwa daran, dass einige deutschsprachige pädagogische Fachzeitschriften diesem Thema in den letzten Jahren Schwerpunktnummern gewidmet haben und Fachtagungen in Österreich und Deutschland dazu veranstaltet wurden.[7] Exemplarisch

7 Vgl. exemplarisch folgende Fachtagungen in Österreich und Deutschland:
- die Fachtagung »Liebe, Sex, Freundschaft und digitale Medien. Konzepte für die Jugendmedienarbeit« am 24. September 2016 in der Stadtbibliothek Bielefeld;
- die Fachtagung »Jugend, Sexualität und neue Medien«, veranstaltet von der Fachstelle Niederösterreich – Suchtprävention, Sexualpädagogik in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im November 2016 in St. Pölten;
- die Fachtagung »Mit allen Sinnen. Das Sprechen über Sexualität und Körperwahrnehmung mit Kindern und Jugendlichen« des Wiener Netzwerks gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen am 16.11.2016 in Wien;
- die Fachtagung für Jugendarbeit »Jugend Raum geben! Fokus: Sexualität« am 28.5.2016 im Jugendhaus Wolfberg/Niedersachsen;
- die Fachtagung »Alles Porno, oder was? Jugendsexualität und neue Medien« in Ilmenau im September 2015;
- die Tagung »Leib – Bindung – Identität. Herausforderungen für eine entwicklungssensible

für den pädagogisch-professionellen Fachdiskurs beziehe ich mich im Folgenden auf deutschsprachige pädagogische Fachzeitschriften, die in den letzten Jahren Schwerpunktnummern zum Thema Sexualität oder Sexualpädagogik veröffentlicht haben.[8] Ich untersuche diese Schwerpunktnummern stellvertretend für einen pädagogisch-professionellen Diskurs, der nicht vorrangig ein akademischer ist, sondern sich auf pädagogisch-professionelle Handlungspraxis bezieht. Ich wähle für die Analyse keine einschlägig sexualpädagogischen Fachorgane, da mein Interesse an diesem Punkt nicht dem sexualpädagogischen Fachdiskurs gilt, sondern der Konstruktion des Themas Sexualität in einem breiteren pädagogisch-professionellen Diskurs. Freilich finden sich in den Schwerpunktnummern, auf die ich mich beziehe, auch Artikel von Sexualpädagog*innen sowie (Bildungs-)Wissenschaftler*innen. Diese richten sich jedoch nicht an ihresgleichen, sondern an pädagogisch Tätige wie Lehrer*innen, Jugendarbeiter*innen, Sozial- und Elementarpädagog*innen, denen Wissen und Handlungsorientierung zu sexualpädagogischen Fragen und Alltagsherausforderungen angeboten wird.

Die Antwort auf die Frage, wie Sexualität als pädagogisches Thema in den Fachzeitschriften konstruiert wird, lässt sich mit der eingangs erwähnten Kurzformel zusammenfassen. Sexualität ist ein besonderes Thema: wichtig und heikel oder auch wichtig, aber heikel. Fundierte Sexualpädagogik sei gegenwärtig »wichtiger denn je«, schreibt etwa Chris Bleher in der Zeitschrift des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands e.V. (2012: 13) und begründet dies damit, dass Kinder in eine »übersexualisierte Welt« hineinwachsen würden (ebd.). Gleichzeitig umgibt Sexualität als pädagogisches Thema ein Nimbus des Heiklen: Sexualität sei ein »problembehaftetes« (Hückelheim 2015: 8),

---

Sexualpädagogik« in St. Pölten, 5. bis 7. Juni 2015;

- den Basistag »Entdeckungsreise Sexualität. Was brauchen Kinder und Jugendliche für eine offene, grenzachtende und gelingende Sexualentwicklung?« am 19.05.2015 in Münster/Westfalen;
- die Jahrestagung der Vereinigung »Bioethicists in Central Europe« (BCE) zum Thema »Ethische Aspekte in der Sexualpädagogik im Kindesalter« in Wien 2015.

8 Vgl. folgende Fachzeitschriften:

- Zeitschrift »proJugend« 3/2018, »Mädchen und Sex – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik«;
- Zeitschrift »proJugend« 1/2017, »Jungs und Sex – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik«;
- die Schwerpunktnummer zu »Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume« (herausgegeben von Alessandro Barberi, Rosa Danner und Ruth Sonderegger) der Onlinezeitschrift »medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik«, 2/2016;
- die Schwerpunktnummer der Fachzeitschrift »Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin« unter dem Titel »Streit um die Liebe: Sexuelle Bildung in der Grundschule«, Heft 3/2015 (herausgegeben von der Westermann Gruppe);
- die Schwerpunktnummer »Liebe, Lust und Kinderkriegen - Sexuelle Bildung« der Zeitschrift »Praxis Grundschule«, Heft 4/2015 (herausgegeben von der Westermann Gruppe);
- die Schwerpunktnummer »Fremdsprache Sexualität« der Zeitschrift: »Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung«, herausgegeben von der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW, Nr. 1/2014;
- die Schwerpunktnummer »Sexualität. Reden wir darüber?« der Zeitschrift »BLLV – Bayrische Schule« des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands, Nr. 65, 6/2012;
- die Schwerpunktnummer zu »Jugendsexualität« von »deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 59. Jg, Heft 4/2011 (herausgegeben in der Beltz Verlagsgruppe);
- die Schwerpunktnummer »Sexualerziehung in der Kita« der Fachzeitschrift TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 6/2010 (herausgegeben von Klett Kita Fachverlage und BETA – Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.).

»ganz eigenes« (Timmermanns 2015: 30) und »heikles« Thema (Neckov 2012: 2; Lüpkes/Oldenburg 2015a: 6), schreiben die Autor*innen in den Sondernummern der Fachzeitschriften. Auch für die »Grundschule extra« (Westermann Gruppe 2015a) gehört die sexuelle Bildung sowohl in der Arbeit mit den Kindern als auch in der Elternarbeit zu den »sensiblen« pädagogischen Themen (2015: 3). »Sexualität ist auch heute noch ein Tabuthema, das nicht in allen Familien besprochen wird«, schreibt Stefan Timmermanns in der Zeitschrift »Grundschule« (2015: 31) und Tomi Neckov meint im Editorial von »Bayrische Schule«, dass »[m]anche Dinge einem derart heikel [erscheinen], dass man lieber davon schweigt« (2012: 2) Neckov zählt neben Krankheit und Tod auch Liebe und Sexualität zu diesen heiklen Themen in der Schule (vgl. ebd.).

Wie wird dieser Nimbus des Heiklen, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt, im pädagogisch-professionellen Fachdiskurs begründet? Und wie wird begründet, dass Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung pädagogisch wichtig ist?

In der oben zitierten Aussage von Timmermanns wurde bereits ein Argumentationsstrang für die Besonderheit von Sexualität angesprochen: Sexualität sei – in Familien und auch gesellschaftlich – (noch immer) ein tabubehaftetes Thema, das mit Schweigen belegt sei. Dies mache auch die Thematisierung in pädagogisch-institutionellen Settings schwierig, so Timmermanns (vgl. 2015: 30ff.). Neben der Tabuisierung wird die Besonderheit von Sexualität auch damit begründet, dass sie ein schambesetztes Thema sei, bei dem es »uns die Sprache verschlägt« und bei dem »wir sprachlos werden«, wie Petra Steeger im Editorial zum Schwerpunktheft »Fremdsprache Sexualität« in »Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung« konstatiert (2014: 2).

Sexualität wird zudem wiederholt als persönlich und intim bezeichnet: So schreibt die Bildungsjuristin Christiane Wegricht, dass »die Persönlichkeit des Kindes durch Sexualunterricht anders betroffen [wird] als etwa durch Mathematikunterricht [...]. Die Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler kann also durch die Art und Weise, in der die Sexualerziehung in der Schule durchgeführt wird, berührt werden« (Wegricht 2015: 10). Weil mit dem Thema Persönliches und Intimes angesprochen würde, sei es also ein tendenziell sensibles Thema, so die Argumentation. Warum und inwiefern Sexualität persönlich und intim ist, wird dabei nicht weiter begründet. Es scheint nicht erklärungsbedürftig, sondern selbstverständlich, Sexualität der Sphäre des Persönlichen und Intimen zuzuordnen.

Der Sexualpädagoge Stefan Timmermanns dreht diese Argumentation noch ein Stück weiter, indem er meint, dass »wir bei diesem Thema viel von uns selbst [zeigen] und daher in besonderer Weise verletzbar [sind]. Zum anderen ist es gut, wenn offen darüber geredet werden kann, weil nur so schöne Erfahrungen mitgeteilt, aber auch Ängste besprechbar werden.« (Timmermanns 2015: 30) Diese Argumentation verbindet Sexualität ebenfalls mit Persönlichem und Intimem und impliziert, dass die Thematisierung von Sexualität zwangsläufig damit verbunden sei, »viel von uns zu zeigen« (ebd.). Eine Behandlung des Themas ohne dieses Zeigen von Persönlichem scheint nicht denkbar. Sich zeigen mache laut Timmermanns verletzbar, was in seinem Satz risikobehaftet klingt. Trotz dieses Nachteils, so suggeriert seine Formulierung, sei es aber gut, dieses Risiko einzugehen, weil dies die (einzige?) Möglichkeit biete, Schönes wie Angstbesetztes besprechbar zu machen. Wer bei Timmermann in das verletzbare Wir eingeschlossen ist, bleibt offen. Seine Formulierung lässt vermuten, dass er dabei die pädagogisch Tätigen, möglicherweise aber auch die adressierten Kinder und Jugendlichen meint.

Verletzbarkeit wird in den Fachzeitschriften selten mit diesem Begriff angesprochen, wie Timmermanns das tut. Ein Verweis auf Verletzbarkeit klingt aber häufig an, etwa wenn von der Berührung der Intimsphäre oder einer potenziellen Überforderung von Kindern geschrieben wird. Im Gegensatz zu den öffentlichen Angriffen auf Sexualpädagogik, in denen Sexualpädagog*innen eine ›Übersexualisierung‹ oder ›Frühsexualisierung‹ von Kindern vorgeworfen wird, enthalten sich die Fachzeitschriften solcher Zuschreibungen und sprechen ausschließlich von der Gefahr der »Überforderung« oder »Schamverletzung« (vgl. etwa Hückelheim 2015: 8).

Neben den bisher angeführten Argumentationen wird das Heikle des pädagogischen Themas Sexualität mit seiner gesellschaftlichen Kontroversität verknüpft: »Heikle Themen« titulieren Julia Lüpkes und Ines Oldenburg ihren Beitrag zu den aktuellen »Diskurslinien sexueller Bildung in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft« (Lüpkes/Oldenburg 2015a: 6). Die Autorinnen konstatieren, dass die Diskussion um Sexualpädagogik »emotional und ideologiebasiert« sei und – anders als bei anderen Themen – »viele Menschen eine Meinung dazu« hätten (ebd.: 7). In dieser Argumentation wird die heikle Besonderheit des pädagogischen Themas Sexualität damit verbunden, dass sexualpädagogische Fragen kontroverse öffentliche Debatten hervorrufen. Die Kontroversität der Vorstellungen, wie Sexualerziehung in der Schule aussehen solle, mache das Thema zu einer heiklen Angelegenheit für die Pädagog*innen, so das Argument.

Die Juristin Wegricht hält fest, dass die öffentliche Kontroversität des Themas nicht verwunderlich sei, betreffe es doch insbesondere das Spannungsverhältnis des Erziehungsrechts der Eltern und des Erziehungsauftrags der Schule. Sie verweist dabei für Deutschland auf den Artikel 6 Abs. 1 und den Artikel 7 Abs. 1 des deutschen Grundgesetzes. Als heikel gilt das Thema Sexualität in ihrer Argumentation, weil Lehrer*innen sich im Sexualkunde-Unterricht im Spannungsfeld zwischen schulischem Auftrag und Beachtung des Erziehungsrechts der Eltern bewegen müssen. Dieses Spannungsfeld sowie die kontroversen öffentlichen Debatten seien ein Grund für das Unbehagen und die Unsicherheit, die das Thema Sexualität bei Lehrpersonen auslöse, so das wiederholt vorgebrachte Argument. Die Lehrpersonen hätten angesichts der öffentlichen Debatten und der unterschiedlichen Werthaltungen von Eltern Angst, »das Falsche zu tun« (Grundschule 2015: 17).

Die Unsicherheit von Lehrer*innen wird zudem auch damit begründet, dass sie nicht (ausreichend) für Sexualerziehung ausgebildet seien, wie zahlreiche Autor*innen der Fachzeitschriften beklagen. Sexualität werde, so etwa Neckov, weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung aufgegriffen, und es fehle daher an »methodisch-didaktischem Wissen« (vgl. Neckov 2012: 2). Uwe Sielert verweist in der »Grundschule« auf eine unveröffentlichte Pilotstudie in Schleswig-Holstein, in der 80 Prozent von 150 befragten Lehrkräften angaben, keine Ausbildung in Sexualerziehung zu haben. Von den 20 Prozent der Lehrkräfte, die in der Lehramtsausbildung sexualpädagogische Inhalte vermittelt bekommen haben, schätzt nur ein Zehntel die absolvierte Vorbereitung als gut ein (vgl. Sielert 2015c: 20). Heikel sei das Thema Sexualität also auch, so das Argument, weil es an der notwendigen fundierten Vorbereitung der Lehrpersonen fehle.[9]

9 Was in den Zeitschriften nicht thematisiert wird, aber mit großer Wahrscheinlichkeit auch eine Rolle spielt, wenn von Sprachlosigkeit und Überforderung gesprochen wird, ist auch das fehlende Wissen zum

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die zentralen Argumente für das Heikle von Sexualität als pädagogischem Thema in den Schwerpunktnummern der Fachmagazine vorrangig auf fünf Aspekte beziehen: (1) Sexualität wird als ein persönliches und intimes Thema konstruiert; (2) Sexualität gilt als tabu- und schambehaftet und mit Sprachlosigkeit belegt; (3) es gibt die Sorge bei Pädagog*innen, Kinder mit dem Thema zu überfordern; (4) kontroverse öffentliche Debatten zu sexualerzieherischen Fragen erzeugen Unsicherheit ebenso wie (5) die mangelnde Vorbereitung auf sexualpädagogische Fragen in der Ausbildung von Pädagog*innen.

Auch wenn Sexualität als heikles Thema verstanden wird, besteht in den Fachzeitschriften ein Konsens darüber, dass Sexualpädagogik wichtig sei. Die grundsätzliche Notwendigkeit und Wichtigkeit von Sexualerziehung in pädagogischen Einrichtungen wie der Schule, der Kita oder dem Kindergarten wird also durchwegs unterstrichen. Begründet wird die Bedeutung der Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik in unterschiedlicher Weise: Der Sexualpädagoge Uwe Sielert argumentiert in der Zeitschrift »Grundschule« (2015), dass Kinder von Anfang an »sexuelle Wesen« seien, auch wenn es vielen Erwachsenen schwerfalle, »Kindern Sexualität zuzugestehen, weil die eigene Erwachsenensexualität den Blick auf die Besonderheiten des kindlichen Erlebens verstellt oder die Vorstellung dominiert, Kinder würden erst in der Pubertät mit dem Sexuellen konfrontiert« (Sielert 2015c: 18). »Das Kennenlernen des eigenen Körpers, erste Verliebtheiten und Beziehungswünsche sowie jede Menge Neugierde« würden aber zum Alltag von Kindern gehören, so der Sexualpädagoge (ebd.: 17). »Wenn Grundschulen ihrem Erziehungs- und Bildungsanspruch gerecht werden wollen, dürfen sie diese Erfahrungsräume der Kinder nicht ausklammern, sondern müssen ihnen dabei helfen, sich von inneren und äußeren bio-psycho-sexuellen Erfahrungen ›ein Bild zu machen‹« (ebd.). Sielert argumentiert hier also, dass »bio-psycho-sexuelle Erfahrungen« »von Anfang an« (ebd.) zu den Erfahrungsbereichen der Kinder gehören und es deshalb auch in diesem Bereich der Begleitung, Erziehung und Bildung bedürfe.

Neckov argumentiert die Wichtigkeit von Sexualerziehung damit, dass Sexualität oft schon in der Unterstufe ein »dominantes Thema« bei Schülerinnen und Schülern sei und oft genug auch im Unterricht unterschwellig präsent sei (Neckov 2012: 1). Er argumentiert damit insofern ähnlich wie Sielert, als er die Wichtigkeit von Sexualpädagogik mit der Präsenz von Sexualität als (Entwicklungs-)Thema begründet. Petra Steeger schreibt im Vorwort der »Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung«, dass das Thema Sexualität so »schambesetzt« sei, dass es »uns immer wieder die Sprache verschlägt. Und das bei einer Angelegenheit, die jeden Menschen beschäftigt« (2014: 2). Sexualpädagogik sorge für Worte und Auseinandersetzung in einem Bereich der uns häufig sprachlos mache und wofür sonst die Zuständigkeiten oft verschoben und weitergereicht würden (vgl. ebd.). Steegers Argument, dass Kinder und Jugendliche passende Wörter und Sprechweisen kennenlernen sollen, um über Körper und Sexualität zu sprechen, findet sich wiederholt in den Zeitschriften und wird für Sexualerziehung in der Kita ebenso angeführt wie für die Schule.

---

Umgang mit Erfahrungen von sexuellen Übergriffen und Gewalt. Nicht zu unterschätzen ist auch, dass das Thema Sexualität und/oder Übergriffserfahrungen für manche Lehrpersonen möglicherweise auch ein persönlich schwieriges Thema ist, was die entspannte Thematisierung in der Klasse erschweren kann.

Häufig verweisen die Autor*innen auch auf die mediale Präsenz sexueller Themen, die dazu führt dass bereits Kinder im Grundschulalter »enormes Wissen medialer Prägung zum Bereich Sexualität haben« (Lüpkes/Oldenburg 2015b: 24). Dieses Wissen sei jedoch oftmals höchstens ein »Halbwissen« (ebd.), das mehr Fragen aufwerfe als Antworten liefere. Schule hätte hier die Aufgabe, zur Reflexion anzuleiten (vgl. ebd.: 25). Nina Braun schreibt im Vorwort der »Grundschule«, dass »wir« Kinder nicht damit alleine lassen sollen, eine »eigene stabile sexuelle Identität« zu entwickeln, die sie angesichts von Sexualität in alltäglichen »Schulhofbeschimpfungen«, »Werbekampagnen an der Bushaltestelle« und »audio-visuellen Medien« brauchen (vgl. Braun 2015: 3). Die zitierten Autor*innen begründen den Bedarf an pädagogischer Begleitung mit der Präsenz von Sexuellem in der medialen Alltagswelt der Kinder. In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, dass viele Eltern mit dieser Aufgabe überfordert seien, weshalb sie von der institutionalisierten Bildung und Erziehung übernommen werden solle (vgl. Braun 2015: 3).

Die Wichtigkeit von Sexualerziehung wird in den Fachzeitschriften auch damit begründet, dass sie der Abwehr von »ungebetenen Grenzüberschreitungen« diene (Sielert 2015c: 18). Es wird ihr also eine wichtige Aufgabe in der Prävention von sexualisierten Übergriffen und sexueller Ausbeutung zugeschrieben. »Mit der Umsetzung des Mottos ›Wissen schützt‹«, so schreibt Linus Dietz, »ist sie ein Beitrag zum Kinder- und Jugendschutz, ein Auftrag der Kinder- und Menschenrechte« (vgl. 2012: 18). Lüpkes und Oldenburg argumentieren darüber hinausgehend, dass Sexualerziehung, »verstanden als soziale und politische Bildung«, einen wesentlichen Beitrag zum demokratischen Grundverständnis der heranwachsenden Generation unserer Gesellschaft leiste (Lüpkes/Oldenburg 2015c: 26).

Knapp zusammengefasst lässt sich also sagen, dass Sexualpädagogik bzw. Sexualerziehung aus folgenden Gründen als wichtig angesehen wird: (1) Kinder und Jugendliche brauchen Begleitung in ihrer psychosexuellen Entwicklung und ihren Erfahrungen mit Anziehung, Lust, Verlieben, Erregung, Phantasien usw. (2) Sexualpädagogik kann Heranwachsenden eine Sprache anbieten, um ihren Körper sowie sexuelle Handlungen angemessen zu benennen und somit über ›beschwiegene‹ Themen sprechen zu können. (3) Angesichts der medialen Präsenz von Sexuellem kann sie Orientierung und Einordnungswissen anbieten. (4) Sexualpädagogik kann Kinder und Jugendliche in ihrer Wahrnehmung und ihren Empfindungen stärkt, um so Grenzverletzungen vorzubeugen. (5) Sexualpädagogik bzw. sexuelle Bildung können als soziale und politische Bildung zur Vermittlung eines demokratischen Grundverständnisses beitragen.

Wichtig, aber heikel sei Sexualität als pädagogisches Thema, so lautet also der Tenor in den pädagogischen Fachzeitschriften, die exemplarisch für einen pädagogisch-professionellen Diskurs zu Sexualität als pädagogischem Thema untersucht wurden.[10] Herausgearbeitet wurde in diesem Abschnitt vor allem, inwiefern Sexualität als besonderes, weil wichtig-heikles Thema verstanden wird. Die Frage nach Gründen für diese Konstruktion von Sexualität ist dadurch jedoch noch nicht beantwortet. Bevor

10 Ein ähnlicher Tenor lässt sich auch in vielen Gesprächen mit (angehenden) pädagogisch Tätigen ausmachen, die ich in Lehrveranstaltungen am Institut für das künstlerische Lehramt oder in informellen Settings geführt habe.

ich mich dieser Frage nach möglichen Erklärungsansätzen aus gesellschaftstheoretischer Perspektive widme (siehe Abschnitt 1.4), skizziere ich gegenwärtige mediale und politische Debatten zu Sexualität als pädagogischem Thema. Dabei konzentriere ich mich darauf, zwei zentrale Themenfelder der Debatten zu benennen und zentrale diskursive Muster dazu herauszuarbeiten und einer Analyse zu unterziehen.

## 1.3 Kontroversen im politisch-medialen Diskurs nachzeichnen

Sexualität als pädagogisches Thema ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder in die Aufmerksamkeit medialer und politischer Debatten gerückt. Historische Beispiele sind etwa die letztendlich vor Gericht ausgetragene Frage um Elternrechte und den schulischen Auftrag zur Sexualerziehung in Deutschland in den 1970er Jahren (vgl. Schmidt 2015: 12f.)[11], die österreichische Kontroverse um den mit Verhütungsmitteln gefüllten »Sexkoffer« als Mittel der Sexualerziehung an Schulen in den 1980er Jahren (vgl. Aigner 1989) oder die Debatte um die ›Hypersexualisierung‹ von Jugendlichen, angestoßen von Bernd Siggelkow und Wolfgang Büschers Buch »Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist« (2008). Die Debatte um die sogenannte sexuelle Verwahrlosung von Jugendlichen wurde 2010 durch den Journalisten Johannes Gernert als »Generation Porno« reformuliert und im selben Jahr durch den wissenschaftlichen Sammelband »Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen« von Michael Schetsche und Renate-Berenike Schmidt (2010) differenziert analysiert.

Ein Blick auf die Kontroversen lässt wiederkehrende Themen, wie etwa jenes der sexuellen Verwahrlosung, jenes der Über- bzw. Frühsexualisierung von Kindern und Jugendlichen oder auch das Thema der angemessenen Bilder bzw. Medien in der Sexualerziehung, erkennen. Gleichzeitig lassen sich auch Verschiebungen in den Diskursen ausmachen, die gesellschaftliche Veränderungen widerspiegeln. Dass Jugendliche sexuell aktiv sind, wird in den medialen Debatten gegenwärtig zumeist nicht grundsätzlich als problematisch eingeschätzt.[12] Vor- und nicht-eheliche sowie homosexuelle Sexualkontakte und Beziehungen, für deren Legitimität zu Beginn der emanzipatorischen Sexualpädagogik in den 1960er Jahren noch gekämpft wurde, sind gegenwärtig entkriminalisiert und entpathologisiert. Auch die schulische Thematisierung unterschiedlicher Methoden der Empfängnisregelung bzw. Schwangerschaftsverhütung ist gegenwärtig kaum Gegenstand kontroverser Debatten, sondern wird als wesent-

11 Auf die Klage von Eltern hin erging 1977 in Deutschland ein Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichts, das zwar einerseits deutlich macht, dass die Schule nicht nur für sachliche Informationen zum Thema Sexualität zuständig sei, sondern aufgrund des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags auch das Recht habe, darüber hinausgehende Bildungsziele zu verfolgen. Nur für die Informationsvermittlung gelte jedoch das Recht der Schule vorbehaltslos, wie Renate-Berenike Schmidt schreibt, während es für Sexualerziehung eine schulgesetzliche Verankerung in den Bundesländern brauche, welche mittlerweile auch in allen Bundesländern vorhanden sei (vgl. Schmidt 2015: 12f.).

12 Ich möchte mit dieser Einschätzung nicht negieren, dass die Frage von sexueller Enthaltsamkeit vor bzw. außerhalb der Ehe durchaus ein Thema ist, das Jugendliche etwa aus religiösen und traditionsbezogenen Gründen beschäftigt und das in der sexualpädagogischen Arbeit Platz haben soll. Mir geht es an dieser Stelle darum aufzuzeigen, dass sich der öffentliche Diskurs seit den 1970er-Jahren verschoben hat (vgl. dazu auch Schmidt 2014).

licher Bestandteil der Sexualkunde bzw. Sexualerziehung begriffen. Diese Beispiele zeigen, dass sich manche Themen der Debatten seit den 1960er Jahren verschoben haben, während andere in veränderter Gestalt immer wieder auftauchen.

Seit 2010 lassen sich insbesondere zwei Themen in der politischen und medialen Diskussion um Kinder und Jugendliche, Sexualität und Pädagogik ausmachen: (1) die Debatten um sexualisierte Übergriffe und Gewalt in pädagogischen Einrichtungen und (2. die Diskussion um die pädagogische Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, insbesondere in der Schule. Wiewohl auch andere Themen in den Debatten verhandelt werden, spielen meiner Einschätzung nach diese beiden Themen ab 2010 eine zentrale Rolle in den Debatten um Sexualität als pädagogisches Thema im Allgemeinen und Sexualpädagogik im Besonderen. Ich skizziere beide Themenstränge im Folgenden und frage auch danach, wie diese beiden Themen in den öffentlichen Debatten auf Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik bezogen werden.

### (1) Sexuelle Übergriffe und Gewalt in pädagogischen Einrichtungen

Sexuelle Übergriffe und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen wurden in Deutschland ab 2010 verstärkt öffentlich diskutiert. Auch wenn das Thema kein neues ist und Vereine und Fachstellen, die sich im Zuge der Frauenbewegung der 1970er-Jahre gegründet haben, seit Jahrzehnten zu dieser Thematik arbeiten, lässt sich mit dem Jahr 2010 eine besondere öffentliche Aufmerksamkeit in Deutschland markieren, die auch politische Maßnahmen sowie eine gesteigerte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in der Bildungswissenschaft nach sich zog. In diesem Jahr wurde die bereits jahrelange sexuelle Ausbeutung von Heranwachsenden in pädagogischen Einrichtungen wie etwa kirchlichen Internaten oder der reformpädagogischen Odenwaldschule einer breiten Öffentlichkeit bekannt.

Die jahrelange Vertuschung massiver sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen warf und wirft zahlreiche medial, politisch und wissenschaftlich diskutierte Fragen auf: Fragen nach Mitwisserschaft und Verantwortung, nach gewaltbegünstigenden und gewaltpräventiven Strukturen in Institutionen sowie Fragen zu pädagogischer Professionalisierung und präventiven Bildungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche (vgl. dazu aus bildungswissenschaftlicher Perspektive etwa Wazlawick u.a. 2019; Retkowski u.a. 2018; Keim 2016; Thole u.a. 2012). Zusätzlich zur öffentlichen Debatte um die sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene und insbesondere pädagogisch Tätige werden zunehmend auch sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen pädagogisch und medial thematisiert (vgl. etwa Hucklenbroich 2018; Freund/Riedel-Breidenstein 2006).

In den letzten Jahren ist im Zuge der Debatten um sexuelle Gewalt und Sexualpädagogik auch die Diskussion um die Legitimierung von sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern in den 1970er und 80er Jahren wieder aufgenommen worden und soll deshalb hier aufgegriffen werden. In der Kritik steht unter anderem der bereits verstorbene Sexualpädagoge Helmut Kentler. Ihm wird vorgeworfen, er hätte sexuelle Handlungen zwischen jugendlichen Pflegekindern und ihren Pflegevätern in den 1970er Jahren gefördert und legitimiert. Zur Aufklärung des so bezeichneten »Experiments« Kentlers veröffentlichte das Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göt-

tingen 2016 eine von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016), auf die ich mich im Folgenden beziehe.[13] Helmut Kentler, Psychologe und späterer Professor für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Hannover, war ein wichtiger Vorreiter emanzipatorischer Sexualerziehung und ein sogenannter ›bekennender Homosexueller‹. Sein Name wurde in den letzten Jahren vor allem im Zusammenhang mit gegenwärtigen Vertreter*innen emanzipatorisch orientierter Sexualpädagogik wie Elisabeth Tuider oder Uwe Sielert genannt, denen vorgeworfen wird, sich positiv auf ihn zu beziehen, obwohl er pädokriminelle Handlungen verharmlost hätte (vgl. etwa Demo für alle 2016).[14]

Kentler initiierte um 1970 ein ›Experiment‹ bei dem drei Jugendliche[15], sogenannte Trebegänger, im Alter von 13 bis 18 Jahren in Pflegestellen bei Männern unterbracht wurden, die wegen sexueller Handlungen mit Minderjährigen vorbestraft waren (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 8). Zu diesem Zeitpunkt galten Menschen bis zum 21. Lebensjahr als minderjährig (vgl. ebd.). Brisant ist das Experiment insbesondere deshalb, weil es unter der Zustimmung der Berliner Behörden stattfand. Kentler supervidierte die Pflegefamilien und publizierte Fachartikel, in denen er diese Unterbringung mit Blick auf die Entwicklung der Buben als erfolgreich einschätzte. Dabei verleugnete er die sexuellen Beziehungen zwischen den Pflegevätern und den jugendlichen Burschen nicht. Er schätzte diese als nicht schädlich bzw. sogar förderlich für die Burschen ein, sofern sie nicht unter Druck zustande kämen, was er – nach eigenen Angaben – durch seine Supervision zu verhindern suchte (vgl. Kentler zitiert nach Institut für Demokratieforschung 2016: 81).

Der Skandal des sogenannten Experiments liegt meiner Einschätzung nach nicht in den (homo)sexuellen Handlungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, sondern vielmehr in der Legitimierung von sexuellen Handlungen – oder anders gesagt sexueller Ausbeutung – in Abhängigkeitsverhältnissen, die Kentler zu dieser Zeit offen und mit Unterstützung bzw. Duldung der Senatsverwaltung betreiben konnte.[16]

---

13 Dabei handelt es sich um den »Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel des ›Experiments‹ von Helmut Kentler und der ›Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation‹«, der 2016 veröffentlicht wurde.

14 Die Leibniz Universität Hannover distanzierte sich 2018 von der »Bagatellisierung von sexueller Gewalt an Kindern unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit« (Epping 2019: o.S.) und gab ein Gutachten über die Person Helmut Kentlers in Auftrag, das 2019 veröffentlicht wurde (vgl. Nentwig 2019).

15 Ich beziehe mich bei der Anzahl auf den erwähnten Bericht (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 10). Im Bericht wird davon gesprochen, dass Kentler selbst in seinen Publikationen manchmal suggerierte, es wären mehr Jugendliche gewesen, was jedoch nicht bestätigt werden konnte (vgl. ebd.: 40).

16 Zur Einschätzung des Experiments gilt es die damaligen rechtlichen Bestimmungen zu berücksichtigen: Bis 1969 standen alle homosexuellen Handlungen als »Unzucht unter Männern« unter Strafe. Sexuelle Handlungen von Männern über 21 Jahren mit Männern unter 21 Jahren galten als schwere Unzucht und blieben auch nach 1969 strafbar. »Unzüchtige Handlungen« mit unter 14-jährigen Kindern (unabhängig von ihrem Geschlecht) standen unter nochmals schwererer Strafe. Verboten war jedenfalls auch die »Unzucht« mit Abhängigen (unabhängig vom Geschlecht) (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 73ff.). Die Autorin der Studien schreibt, dass anzunehmen ist, »dass Kentler sein ›Experiment‹ erst nach der am 1. September 1969 in Kraft getretenen Strafrechtsreform durchgeführt hat, denn wie die vorstehende Aufzählung verdeutlicht, waren bis dahin alle homosexuellen Kontakte

Die Forderung nach einer Legalisierung von Pädosexualität wurde in den 1970er und 80er Jahren und zum Teil darüber hinaus mit den Kämpfen der Schwulenbewegung zur Entkriminalisierung von Homosexualität verbunden (vgl. Haunss 2004; Institut für Demokratieforschung 2016). Die Gutachten und Berichte des Instituts für Demokratieforschung sind um eine sorgfältige Recherche und Darstellung von Quellen ebenso bemüht wie um eine differenzierte Darstellung der sozialen Verhältnisse und politischen Diskussionen in den 1960er und 70er Jahren. Sie leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung.

Im Zuge der Debatten um sexuellen Missbrauch ab 2010 entschlossen sich auch der Bundesverband von pro familia, einer wichtigen sexualpädagogisch tätigen Organisation in Deutschland, sowie der Bundesvorstand des Deutschen Kinderschutzbundes zu einer Selbstaufklärung über die Diskurse um Pädophilie/Pädosexualität im eigenen Verband (vgl. Karliczek/Schaffranke/Schwenzer 2016; Institut für Demokratieforschung 2015). Auch der Lesben- und Schwulenverband Deutschland veröffentlichte eine Stellungnahme zur »Diskussion über pädophile Aktivitäten in den 1970er und 1980er Jahren in Parteien und der Schwulenbewegung«, aus der hervorgeht, dass sich der 1990 in der DDR gegründete Verband stets von den Forderungen der Legalisierung von Pädosexualität distanzierte (vgl. LSVD o.J.).

Eine Aufklärung der Unterstützung, Verharmlosung und Vertuschung sexueller Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen in Wissenschaft, Politik, Schwulenbewegung und Sexualpädagogik ist aus gewaltpräventiver und sexualpädagogischer Perspektive unter anderem aus zwei Gründen wichtig: Zum einen, weil es auch angesichts einer gesteigerten Sensibilität für sexualisierte Gewalt gegenwärtig nicht auszuschließen ist, dass auch unter dem Deckmantel von progressiver pädagogischer Arbeit sexuelle Ausbeutung betrieben wird. Zu ihrer Aufdeckung, Beendigung und Prävention ist die Sensibilisierung für Täter- und Legitimierungsstrategien notwendig. Zum anderen ist die Aufarbeitung auch wichtig, um pauschalen Diffamierungen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik bzw. einer Sexualpädagogik der Vielfalt differenziert begegnen zu können. Der Verweis auf Kentler wurde und wird in der Diskussion um Sexualerziehung wiederholt verwendet, um Sexualpädagog*innen vorzuwerfen, sie würde in der emanzipatorischen Tradition Kentlers stehend Kinder ›(früh-)sexualisieren‹, Missbrauch begünstigen oder in ihrer Praxis mit Kindern und Jugendlichen tendenziell übergriffig handeln (vgl. exemplarisch Spaemann 2017; demo für alle 2016). Dieser pauschale Vorwurf muss und kann klar zurückgewiesen werden. Insbesonde-

verboten gewesen. Zwar stand auch ab dem 1. September 1969 gleichgeschlechtlicher Sex für Männer unter 21 Jahren unter Strafe, aber das Strafmaß war jetzt geringer als zuvor.« (ebd.: 74f.) Diese Anmerkung der Studienautorin verwundert insofern, als sie hier nur die Gesetzgebung bezüglich Alter und Homosexualität hervorhebt, was jedoch meiner Einschätzung nach nicht den zentralen Punkt trifft: Bei einer sexuellen Handlung im Rahmen einer Pflegestelle, also einer Beziehung von Pflegevater und Pflegesohn, kann jedenfalls von Missbrauch in einem Abhängigkeitsverhältnis gesprochen werden, was meiner Einschätzung nach viel schwerer wiegt als die Frage von Homosexualität und Alter. Den Aspekt des Abhängigkeitsverhältnisses erwähnt die Studie an dieser Stelle in ihrer Argumentation jedoch nicht, wobei unklar bleibt, ob dies darin begründet ist, dass dieser für Kentler damals nicht als relevant eingeschätzt wurde oder ob die Studienautor*innen ihn selbst nicht im Blick hatten.

re in einer machtkritischen und von Critical Studies[17] informierten Sexualpädagogik wird dem Blick auf gesellschaftliche sowie pädagogische Machtverhältnisse große Bedeutung zugeschrieben und an einer gewaltsensiblen pädagogischen Haltung sowie an der Etablierung von gewaltpräventiven institutionellen Strukturen gearbeitet. Dies mag sexualisierte Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen nicht gänzliche verhindern, ist aber ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit und macht die schnelle Aufdeckung von Übergriffen wesentlich wahrscheinlicher.

Viele der Kritiker*innen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik oder einer Sexualpädagogik der Vielfalt scheinen jedoch ohnehin nicht an einer differenzierten inhaltlichen Auseinandersetzung interessiert. Der Verweis auf Kentler wird stattdessen zumeist instrumentell im Sinne der Delegitimierung und Diffamierung einer Sexualpädagogik der Vielfalt eingesetzt und ist in dieser Weise einer klärenden Aufarbeitung oder fundierten Diskussion nicht dienlich.

### (2) Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Das zweite Thema, das in der politischen und medialen Diskussion um Kinder und Jugendliche, Sexualität und Pädagogik seit 2010 stark präsent ist, ist die Frage, inwiefern geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule behandelt werden soll. Beispiele für die mediale und politische Diskussion um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Österreich sind etwa die Kontroversen um die vom Bildungsministerium geförderte Broschüre »Ganz schön intim« (2013 [2011]) der Fachstelle Selbstlaut (vgl. Vasold 2016) sowie die Kritik an der Überarbeitung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 (vgl. ebd. sowie Aigner 2015). Inhaltlich richtet sich die Kritik auf ein so bezeichnetes »Umerziehungsprogramm« (Spaemann 2014) und eine »Gender-Ideologie«, die Jugendliche »in ihrer natürlichen Geschlechtsidentität […] verunsichert« (Initiative wertvolle Sexualerziehung o.J.) Kritisiert wird auch eine fehlende Wertevermittlung in Richtung Fruchtbarkeit und Familie (vgl. etwa Spaemann 2015b: 11; Franke 2017: 18).[18]

In Deutschland spitzten sich die Debatten unter anderem rund um den Bildungsplan in Baden-Württemberg 2014 zu, dessen Bezug auf sexuelle Vielfalt unter dem Slogan »Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens« massiv angegriffen wurde und zu Demonstrationen und Pro- und Contra-Unterschriftensammlungen mit hoher Beteiligung führte (vgl. Henningsen u.a. 2016). Die Situation in Deutschland und Österreich unterscheidet sich insofern, als die Kritik in Österreich von wenigen gut vernetzten Akteur*innen vorgebracht wird (vgl. Vasold 2016). Von einer breiten öffentlichen Mobilisierung, wie sie in manchen deutschen Bundeländern angesichts der »Demos für alle« zu beobachten war, kann in Österreich bisher nicht gesprochen

17 Ich verwende den Begriff der Critical Studies als Überbegriff für transdisziplinäre Studien- und Forschungsbereiche wie etwa Gender Studies, Queer Studies, Disability Studies oder Postcolonial Studies (vgl. Gaugele/Kastner 2016).

18 Die österreichische Bildungsministerin Claudia Schmied ließ angesichs der Kritik an der Broschüre »Ganz schön intim« (Selbstlaut 2013), die vom Bildungsministerium finanziert wurde, lediglich eine kleine Änderung vornehmen. Auch der Grundsatzerlass Sexualpädagogik, der unter der Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek überarbeitet wurde, behielt trotz der Kritik seine grundlegende Ausrichtung (vgl. die Beantwortungen der parlamentarischen Anfragen zur Broschüre »Ganz schön intim« vom BMUKK am 15.1.2013, Freudenschuss und Winkler-Hermanden in Der Standard am 27.11.2012 sowie am 22.05.2015).

werden. Nichtsdestotrotz bedeuten Diffamierungs-Kampagnen für die angegriffenen sexualpädagogischen Akteur*innen eine große psychische Belastung und einen zusätzlichen Arbeitsaufwand. Zudem verstärken die medialen Debatten Angst und Unsicherheit bei pädagogisch Tätigen, das Thema Sexualität überhaupt aufzugreifen. Der im Juli 2019 im Parlament angenommene Entschließungsantrag zum Verbot sexualpädagogischer Vereine, von dem in der Einleitung bereits die Rede war, zeigt, wieviel Einfluss christlich-konservative und rechte Akteur*innen unter einer parlamentarischen Mehrheit von FPÖ und ÖVP bekommen können (vgl. Plattform Sexuelle Bildung o.J.; Rothmüller 2019).

Die oben erwähnten Beispiele verweisen darauf, dass vor allem die schulische Sexualpädagogik Gegenstand der Diskussion um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist. Nun ist eine öffentliche Debatte über die Ziele, Inhalte und Methoden schulischer Sexualpädagogik grundsätzlich zu begrüßen und kann – wie Sexualpädagog*innen nicht müde werden zu betonen – im Sinne der Bekanntmachung und Diskussion sexualpädagogischer Anliegen genützt werden (vgl. Henningsen u.a. 2016; Lil* o.J.).[19] Die Analysen der Angriffe auf progressive Sexualpädagogik zeigen jedoch, dass die Kritiker*innen kaum an einer inhaltlich fundierten Auseinandersetzung interessiert sind: Die Kritik, die unter Schlagwörtern wie »Früh- oder Übersexualisierung«, »Genderismus« oder »Ideologie des Regenbogens« fungiert, kann als inhaltlich undifferenziert charakterisiert werden und arbeitet mit zahlreichen Unterstellungen und Verdrehungen. Elisabeth Tuider (2016) untersucht »die Muster der Diskreditierung« und analysiert etwa diskursive Strategien wie jene der »Dekontextualisierung von Aussagen«, (ebd.: 181) das heißt des Herausgreifens einzelner Aspekte und die Verdrehung von Aussagen zum Zwecke ihrer Skandalisierung. Sie bezieht sich dabei auf Beispiele aus Deutschland; dieselben Strategien lassen sich jedoch auch in Österreich beobachten: So wurde die Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut, die sich an Lehrer*innen richtet, medial als »Sexfibel« bezeichnet (Schreiber 2013) und somit suggeriert, sie würde an Grundschüler*innen verteilt. Die gleichberechtigte Nennung von schwulen, lesbischen und heterosexuellen Lebensweisen in der Broschüre wurde als Versuch der Abschaffung oder Lächerlichmachung der heterosexuellen Familie bezeichnet und der Begriff der »Körperkompetenz« im Grundsatzerlass Sexualpädagogik als Aufforderung zu sexuellen Handlungen in der Schule ›missverstanden‹ (vgl. kath.net/Die Tagespost 2015).[20]

19 Diejenigen, die sich bisher in den Debatten dezidiert als Sexualpädagog*innen zu Wort gemeldet haben, äußern sich im Sinne von sexualitäts- und lustfreundlicher Sexualpädagogik und unterstützen die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, auch wenn sich ihre Positionen und Argumentationen im Detail unterscheiden mögen (vgl. etwa #unaufgeregt von Lil* – Zentrum für sexuelle Bildung, Kommunikations- und Gesundheitsförderung).

20 So kritisiert etwa Christian Spaemann »mit staatlichen Mitteln geförderte sexualpädagogische Erzeugnisse, in denen […] die binäre Geschlechterordnung parodiert, die einfache Familienstruktur von Vater, Mutter und Kindern als zu belächelnde Minderheit dargestellt [wird] oder Tipps für eine besonders lustvolle Masturbation gegeben« werden (Spaemann 2015a).

Neben den direkten Angriffen ist die Kritik an Sexualpädagogik auch eines jener Themen, die in den Diffamierungskampagnen von Gender Studies, Gender-Mainstreaming und Gleichstellungsmaßnahmen als ›Genderideologie‹ oder ›Genderismus‹ mitgenannt werden. Imke Schmincke (2015) analysiert die Argumentationen konservativer Protestgruppen und arbeitet heraus, dass Sexualität als Bedrohung von außen konstruiert werde, sei es in Gestalt von sexueller Vielfalt respektive Homosexualität oder in Gestalt von Sexualaufklärung: Die Initiative »Besorgte Eltern« kritisiert Unterrichtsprogramme zur Sexualaufklärung und positioniert sich gegen »jede Form der Frühsexualisierung«, wie sie in ihrem Leitbild schreibt (vgl. Besorgte Eltern o.J.), ohne aber genauer zu erklären, was sie damit meint. Der Initiator der Petition gegen den Baden-Württembergschen Bildungsplan tritt gegen eine »pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung« auf (Zukunft-Verantwortung-Lernen e. V. o.J.). Die argumentative Strategie besteht vor allem darin, ein vorgebliches Interesse der Mehrheit gegenüber einer Partikularität zu verteidigen, Homosexualität als deviant zu stigmatisieren (»höhere Suizidgefährdung«, »psychische und soziale Probleme«, »HIV« usw.), die rechtliche Legitimität der heterosexuellen Ehe hervorzuheben (»Grundgesetz«, »demokratische Errungenschaft«) und die Beschäftigung mit sexueller Vielfalt als unwissenschaftlich und damit ideologisch zu disqualifizieren (»ideologische Kampfbegriffe und Theoriekonstrukte«) (ebd.; kritisch dazu Schmincke 2015).

Die Analysen von Tuider und Schmincke möchte ich im Folgenden noch um eine weitere analytische Perspektive auf die in den Debatten angesprochenen Machtverhältnisse ergänzen. Der staatliche Auftrag zu Sexualaufklärung bzw. Sexualpädagogik wurde und wird unterschiedlich begründet und argumentiert: als Ergänzung zur elterlichen Sexualerziehung oder als Ersatz bei deren Versagen, als Orientierungshilfe in einer pluralisierten Gesellschaft, als Maßnahme zur Prävention von sexuellen Übergriffen und Gewalt, als notwendige Auseinandersetzung mit kommerzialisierter sexueller Kultur, als Wissensvermittlung über die Verhütung von ungewollten Schwangerschaften und der Verbreitung sexuell übertragbarer Infektionen, als Vorbereitung auf Partner- und Elternschaft, als Entlastungsversuch angesichts von Körpernormen und peerkulturellem Druck, als Empowerment zu sexueller Selbstbestimmung, als antidiskriminatorisch orientierter Bildungsprozess oder als Lebenshilfe bei der Aufnahme erster Liebes- und Sexualbeziehungen. In den letzten Jahren haben vor allem jene Argumente eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz gefunden, die auf die Verletzbarkeit und den Schutz von Kindern und Jugendlichen abzielen. Sexualerziehung soll also angesichts der Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen Prävention, Unterstützung und Begleitung bieten. Die Kontroversen drehen sich dabei darum, wer wodurch verletzt werden könnte und wie das zu verhindern sei: Gelten ›sexuell unbedarfte‹ oder ›behütete‹ Kinder als verletzbar, weil sie durch schulische Sexualerziehung überfordert werden könnten, oder werden jene Kinder und Jugendlichen als verletzbar begriffen, deren Lebensrealität (in der Schule) verschwiegen und ignoriert wird oder die von Ausschluss betroffen sind, weil sie hegemonialen Normen nicht entsprechen – etwa was ihren Körper, ihre geschlechtliche Selbstinszenierung oder ihr Begehren betrifft? Werden vor allem weiße österreichische Mittelschichtskinder aus heterosexuellen Kleinfamilien als potenzielle Opfer einer Sexualpädagogik der Vielfalt verstanden oder werden jene Kinder und Jugendlichen als besonders verletzbar begriffen,

die unter ökonomisch oder sozial prekären Verhältnissen leben und sich deshalb möglicherweise schwerer gegen sexuelle Übergriffen schützen können?

Konservative, religiöse und politisch rechtsstehende Akteur*innen beziehen sich in ihren Angriffen auf progressive Sexualpädagogik auf das Argumentationsmuster der Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen und behaupten, dass die Verletzungsgefahr von einer progressiven Sexualpädagogik ausgehe. Die Verletzbarkeit von Kindern wird in diesem Diskurs vor allem im Sinne von Überforderung, Sexualisierung und moralischer Verletzbarkeit konzipiert.

In einem Artikel, der sich mit der Sexualisierung von Mädchen beschäftigt, arbeitet Brigitte Hipfl heraus, dass die Moralpanik um Sexualisierung »ein Beispiel für ›moral panic‹ der weißen Mittelschicht darstellt. Als »›moral panic‹« so Hipfl, »wird das Phänomen bezeichnet, wenn in den Medien breit darüber diskutiert wird, dass bestimmte Prinzipien und Werte, die eine Gesellschaft definieren, in Gefahr wären. Am Beispiel des Sexualisierungsdiskurses zeigt sich, dass sich die Sorge auf das weiße, heterosexuelle Mittelklasse-Mädchen fokussiert; über farbige Mädchen, queere Mädchen oder arme Mädchen wird nicht gesprochen« (Hipfl 2015: 20); oder vielmehr: »Das unschuldige, in sexueller Hinsicht gefährdete Kind wird durch seinen Gegenpol, das sexuell wissende Kind, das aus armen Familien oder Familien mit einem anderen kulturellen oder ethnischen Hintergrund stammt, konstituiert.« (ebd.: 18).

Aus einer machtanalytischen Perspektive fällt an den Vorwürfen gegenüber progressiver Sexualpädagogik darüber hinaus auch noch Folgendes auf: Die Diffamierung einer Sexualpädagogik der Vielfalt – in den größeren Kontext einer Delegitimierung von feministischer Politik, Gender und Queer Studies sowie Gleichstellungspolitik eingebettet – basiert auf einer diskursiven Umkehrung von Machtverhältnissen: So wird die Sexualpädagogik (der Vielfalt), die weder als disziplinäres noch als professionelles Handlungsfeld über große Ressourcen verfügt, zu einer mächtigen Gefahr stilisiert. Die heterosexuelle Ehe und Familie, die gegenüber anderen Beziehungen noch immer rechtlich bzw. symbolisch privilegiert ist, wird durch Schritte der Gleichstellung gleichgeschlechtlicher Partnerschaft als bedroht dargestellt; ganz so, als würde Letztere auf die Abschaffung Ersterer abzielen.[21]

Aus machtanalytischer Perspektive lässt sich zudem auch fragen, welche Machtverhältnisse in den Angriffen thematisiert werden. Angesprochen wird meiner Einschätzung nach erstens das Machtverhältnis zwischen dem Staat – in Form des staatlichen Bildungssystems – und den Staatsbürger*innen – in Gestalt von Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten. Zur Sprache kommt zweitens das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, und zwar in der institutionalisierten Form des Verhältnisses von Lehrer*innen/Sexualpädagog*innen und Schüler*innen. Nehme ich Akteur*innen wie die »Besorgten Eltern« oder »Demo für alle« in ihrer Argumentation ernst, so geht es ihnen um das Wohlergehen ›ihrer‹ Kinder. Auffällig ist, dass das Sprechen über die Verletzbarkeit von Kindern und ihren notwendigen Schutz nicht dazu führt, die Strukturen einer erwachsenenzentrierten Gesellschaft

21 Es ließe sich jedoch auch argumentieren, dass der Kampf für die gleichgeschlechtliche Ehe oder für das Adoptionsrecht homosexueller Paare gegenwärtige heteronormative Beziehungs- und Familienmodelle letztlich stütze – dienen diese doch als Vorbild für das, was erkämpft werden soll, und fordern die Erweiterung des Modells Ehe und Kleinfamilie für gleichgeschlechtliche Paare.

zu hinterfragen. Die Kritiker*innen progressiver Sexualpädagogik machen auch keine differenzierten Vorschläge zum Schutz von Kindern vor sexualisierter Ausbeutung. Kritisiert wird auch nicht die fehlende Mit- und Selbstbestimmung von Schüler*innen in der Sexualpädagogik, sondern vielmehr das unangemessene Eingreifen des Staats in die Rechte der Eltern (vgl. etwa die Argumentation der Initiative wertvolle Sexualerziehung o.J.). Gefordert wird von den sogenannten »Besorgten Eltern« also nicht die Erweiterung oder Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen oder die Schaffung von Bedingungen für möglichst selbstbestimmtes Lernen. Im Gegenteil: Der Kampf wird mit dem Recht der Eltern und ihrer Erziehungshoheit in Fragen der Sexualerziehung argumentiert. Die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen selbst werden in den Debatten kaum jemals erfragt und einbezogen, wie auch einige der Autor*innen aus den oben erwähnten Fachzeitschriften bemerken (vgl. Lüpkes/Oldenburg 2015c: 26). Kinder und Jugendliche sind ausschließlich Objekte des Diskurses. Es scheint den Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt nicht darum zu gehen, Hierarchien in pädagogischen Institutionen abzubauen und Kindern in einer erwachsenenzentrierten Gesellschaft bezüglich ihrer eigenen sexuellen Bildung mehr Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum einzuräumen. Diese Argumente werden – wenn sie denn in der Diskussion zur Sprache kommen – vielmehr von progressiven Sexualpädagog*innen eingebracht, die darauf verweisen, dass die Anliegen, Interessen und Fragen der Schüler*innen in der sexualpädagogischen Arbeit einen zentralen Stellenwert haben.[22] Jene, die zum Schutz der Kinder gegen progressive Sexualpädagogik wettern, haben hingegen nicht die Rechte und die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen im Blick, sondern setzen sich für den Schutz von Elternrechten und konservativen Werten ein.

Die Analyse der Angriffe auf progressive Sexualpädagogik zeigt gleichzeitig auch, dass die schulische Sexualerziehung von konservativen Kritiker*innen zumeist nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dass zeitgemäße Sexualpädagogik auch das Sprechen über Verhütungsmittel beinhaltet, wird dabei ebenfalls nicht öffentlich bezweifelt. Abstinenz-vor-der-Ehe-Erziehung, die in manchen US-Bundesstaaten als einziges staatliches Sex-Education-Programm zugelassen ist, existiert zwar auch in Deutschland und Österreich (siehe die Debatten um den Verein TeenSTAR in Österreich im Winter 2018/19), wird aber nicht öffentlich als Programm für die Schulen gefordert.[23]

Warum nun aber, so lässt sich fragen, werden die Debatten um Werte ausgerechnet um die Sexualerziehung geführt – und nicht etwa um die politische Bildung? Und wie lässt sich der Nimbus des Besonderen und Heiklen, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt, erklären? Eben diesen Fragen gehe ich im folgenden Abschnitt nach.

22 Das drückt sich etwa darin aus, dass in sexualpädagogischen Workshops Mitmachzwang vermieden wird und die Fragen und Anliegen der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt werden.

23 Mit Ausnahmen: Die Aussagen des bereits erwähnten österreichischen Arztes Christian Spaemann können in diese Richtung gelesen werden. Er kritisiert das Paradigma der Comprehensive Sex Education, das etwa von der WHO oder der UNESCO vertreten wird.

## 1.4 Ein Subjektivierungsfeld gesellschaftstheoretisch analysieren

Um den zuletzt aufgeworfenen Fragen nachzugehen, wende ich mich wissenschaftlichen Arbeiten zu, die das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen, Pädagogik und Sexualität in den Blick nehmen und Begründungen für die Besonderheit von Sexualität als pädagogischem Thema anbieten.[24] Die Erklärungsansätze, auf die ich mich in den folgenden Abschnitten beziehe, können als zeitdiagnostisch (Markus Hoffmann 2016), sexual-soziologisch (Stevi Jackson und Sue Scott 2010), hegemonietheoretisch (Imke Schmincke 2015; Barbara Rothmüller 2018), phänomenologisch (Paula-Irene Villa 2011 [2000]) und subjektivierungstheoretisch (Michel Foucault 1983; Eva Illouz 2006, 2012) bezeichnet werden. Obgleich der Fokus auf der Situation in Österreich und Deutschland liegt, werden auch theoretische Perspektiven aus dem englisch- und französischsprachigen Raum genutzt, die sich in ihren Analysen nicht auf einen nationalstaatlichen Rahmen beschränken, sondern gesellschaftliche Verhältnisse und kulturelle Entwicklungen im europäischen Raum nachzeichnen. Als Antwortversuche bleiben die folgenden Ausführungen notwendigerweise skizzenhaft und exemplarisch, steht doch die Frage nach der gesellschaftlichen Konstruktion von Sexualität als pädagogischem Thema nicht im Zentrum meiner Arbeit, sondern dient vorallem als gesellschaftstheoretische Perspektivierung und Kontextualisierung meiner Forschung zu Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung.

### (1) Sexualität als redseliges Tabu

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Markus Hoffmann spricht aus zeitdiagnostischer Perspektive von zwei gegenwärtigen Modi der öffentlichen Thematisierung von Sexualität, die er als »mediale Sichtbarkeit« und »redselige Tabuisierung« bezeichnet (Hoffmann 2016: 56f.). Diese beiden Modi seien durch drei ineinandergreifende Momente bestimmt: durch »die enge Verknüpfung von Sexualität mit Tabu und Geheimnis für das Individuum, die Entwicklung moderner Massenmedien und die Liberalisierung und Vermarktung von Sexualität« (ebd.: 57). Die Tabuisierung und der Geheimnischarakter von Sexualität hängen eng mit dem Verständnis von Sexualität als etwas Privatem und Intimem zusammen. In der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft und der Konstruktion einer öffentlichen und einer privaten Sphäre wurde die als legitim anerkannte Form der Sexualität – nämlich die heterosexuelle eheliche Sexualität – der Sphäre des Privaten zugeordnet; eine Sichtweise, die sich zunächst vor allem in bürgerlichen Kreisen durchzusetzen begann und erst nach und nach auch andere gesellschaftliche Gruppen erfasste (vgl. dazu die umfassenden und differenzierten Analysen von Silvia Federici 2014). Da Sexualität bzw. bestimmten Aspekten davon – wie etwa dem sogenannten ›Fremdgehen‹, öffentlicher Nacktheit, bestimmten Sexualpraktiken oder der sexuellen Lust von Kindern – noch immer der Nimbus von Tabu und Geheimnis anhaftet, sind diese für mediale Inszenierungen ergiebig und kommerziell interessant. Die Besonderheit von sexuellen Informationen und Bildern ist gegenwärtig kaum noch wie vor dreißig Jahren über ihre beschränkte

24 »Kinder – Sexualität – Pädagogik. Ein schwieriges Dreiecksverhältnis« tituliert Renate Semper einen Beitrag von 2012, in dem sie öffentliche Kontroversen um sexualpädagogische Materialien nachzeichnet.

Zugänglichkeit zu gewährleisten. Der Nimbus der Aufdeckung von Geheimnissen und der ›Tabubruch-Kick‹ sind also wichtige Motoren in der Ökonomisierung von Sex und der Sexualisierung von Ökonomie.

Mit Bezug auf Akalin und Benkel verweist Hoffmann auf eine Gleichzeitigkeit von zwei unterschiedlichen Modi des Sprechens über Sexuelles, nämlich den Unterschied der »Kommunikation unter Anwesenden« und jenen der »Kommunikation unter Nicht-Anwesenden«. Für die Kommunikation unter Nicht-Anwesenden gelte die mediale Sprech-Aufforderung der »All-Sagbarkeit« (Hoffmann 2016: 60), während bei der Kommunikation unter kopräsenten Anwesenden eher der Modus der Sprachlosigkeit vorherrscht (vgl. ebd.). Die Gleichzeitigkeit dieser Modi führe zu einem relativ neuen Sprechmodus unter Anwesenden, den Hoffmann als »zur Schau gestellte Gelassenheit« und »demonstrative Offenheit« benennt, wobei für diese »scheinbare Ungezwungenheit im Sprechen über Sexualität [...] sozialisatorisch keine diesbezüglichen Skripte zur Verfügung« stehen, was dazu führe, dass zumeist abstrakt und verallgemeinert über Sexualität gesprochen werde und eigene Erfahrungen nicht öffentlich gemacht werden (ebd.: 61).

Trotz Liberalisierung, Medialisierung und Kommerzialisierung von Sexualität, so lässt sich schlussfolgern, gibt es also auch gegenwärtig wenig etablierte Formen des entspannt-ernsthaften Sprechens über Sexualität unter Anwesenden und insbesondere wenig Modi des erfahrungsbezogenen Sprechens von Sexuellem. »Mediale Sichtbarkeit« und »redselige Tabuisierung«, wie Hoffmann sie beschreibt, können ein Grund dafür sein, warum Sexualität pädagogisch als wichtig, aber heikel angesehen wird. Häufig werden sowohl die mediale Präsenz wie auch die Tabuisierung von Sexualität als Grund für die Wichtigkeit von Sexualpädagogik angeführt, während beides auch als Grund für die Schwierigkeit des Sprechens über Sexualität in pädagogischen Settings genannt wird. Während es vermutlich schnell einleuchtet, dass die Tabuisierung das Sprechen über Sexualität erschwert, ist das angesichts ihrer medialen Präsenz vielleicht nicht so offensichtlich nachvollziehbar. Als Argument wird hier angeführt, dass Kinder und Jugendliche aus den Medien Begriffe oder Bilder kennen, die sie in pädagogischen Kontexten einbringen und mit denen umzugehen für Pädagog*innen herausfordernd sein kann. Hier spielt auch die Angst mit, andere Kinder, die damit noch keinen Kontakt hatten, zu überfordern. Hingewiesen wird von Sexualpädagog*innen auch darauf, dass Kinder aus den Medien sexuelle Inhalte und Bilder mitbekommen, aber selbst noch keine Erfahrung mit partnerschaftlicher Sexualität haben. Das Fehlen eigener Erfahrung mache es schwieriger, das medial Vermittelte einzuordnen, was das Sprechen über Sexuelles erschweren kann, während es genau deshalb auch als wichtig gilt (siehe auch Abschnitt 1.2).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Konstruktion von Sexualität als (redseligem) Tabu im Interesse jener steht, die Sexuelles als Feld für Manipulation, Übergriffe und Ausbeutung nutzen.[25] Die Tabuisierung von Sexualität macht es leichter, die Grenzen zwischen selbstbestimmten, einvernehmlichen Interaktionen und

25 Ich bedanke mich bei Maria Dalhoff, Mitarbeiterin bei Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen, für diesen wichtigen Hinweis.

übergriffigem bzw. manipulativem Verhalten zu verwirren und zu verwischen. Die Tabuisierung von Sexualität im Allgemeinen macht es also jenen, die sexuelle Übergriffe setzen, leichter, diese zu vertuschen und zu verharmlosen. Die Kombination von zur Schau gestellter Offenheit und sexualisierten Übergriffen im Geheimen ist zudem eine Täterstrategie im Kontext sexueller Ausbeutung von Kindern. Die in der Präventionsarbeit tätige Autorin Lilly Axster beschreibt diese und andere Täterstrategien anschaulich in ihrem Jugendroman »Die Stadt war nie wach« (2017).

### (2) Sexualität als Grenzmarkierung zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein

Die These von der redseligen Tabuierung bietet Erklärungsansätze dafür, warum Sexualität als wichtig-heikles pädagogisches Thema angesehen wird, sie bezieht sich aber nicht explizit auf Fragen des Verhältnisses von Kindern bzw. Jugendlichen und Sexualität. Dieser Frage gehe ich nun mit Referenz auf Stevi Jackson und Sue Scotts Buch »Theorizing Sexuality« (2010) nach. »One key site of contemporary tensions around sexuality«, so die soziologischen Sexualitätsforscherinnen, »is the state and status of childhood. Sexuality is seen as particularly problematic in relation to children and, in some respects, as inimical to childhood itself. This is probably most evident in the context of debates about sexual abuse, risk and danger, and also pervades discussion of sex education, teenage pregnancy, the consumption of popular culture by children and young people, and indeed the very nature of childhood itself.« (2010: 101) Die Autorinnen weisen darauf hin, dass sich die Kontroversen zu Sexualität häufig um das Verhältnis von Kindern und Sexualität drehen, und führen dies auf ein bestimmtes Verständnis von Kindheit zurück: »[C]ildhood is regarded as a natural state and yet also as perpetually at risk, requiring constant vigilance in order to protect, preserve and manage it. Thus risk anxiety helps to construct childhood and maintain its boundaries.« (ebd.: 101) Während die Vorstellung von Kindern als besonders verletzbar und schutzbedürftig auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens beruht, gibt es große Differenzen dahingehend, inwiefern Kinder verletzbar sind und wovor sie wie geschützt werden müssen. Viele Sexualpädagog*innen argumentieren, dass Erfahrungen mit Lust und Erregung, Anziehung und Abstoßung, Verlieben und Beziehungswünschen Teil des Lebens von Kindern seien, auch wenn diese sich in der Erlebensqualität und der Bedeutungszuschreibung von Erwachsenensexualität unterscheiden. Kinder hätten für diese Erfahrungen angesichts von Tabuisierung oft keine Sprache und müssten darin gestärkt werden, zwischen einvernehmlichen Handlungen und grenzüberschreitendem Verhalten zu unterscheiden (vgl. etwa Selbstlaut 2013: 6). Verletzbar sind Kinder in dieser Perspektive durch die Nicht-Beachtung ihrer Bedürfnisse, Gefühle und Grenzen.

Eine derartige Sichtweise steht in Konflikt mit einer Perspektive, die Sexualität per se als bedrohlich für Kinder ansieht und Kindheit als eine Phase der Unschuld imaginiert – wobei diese Unschuld sich vor allem aus dem Nicht-sexuell-Sein speist. Geschützt werden müssten Kindern dann also vor allem Sexuellen. In einer solchen Sichtweise dient Sexualität als Grenzmarkierung zwischen Kindern und Erwachsenen und als Bedrohung von Kind-Sein. Aus letzterem Verständnis von Kindheit heraus ist es gefährlich, Kindern Wissen über Sexuelles zur Verfügung zu stellen. Jackson und Scott weisen darauf hin, dass aus dieser Schutzperspektive Kindern Wissen über Sexualität vorenthalten wird. Zwar sind Kinder im Alltag mit Andeutungen, anzügli-

chen Witzen und einer sexualisierten medialen Kultur konfrontiert, gleichzeitig wird ihnen aber vermittelt, dass diese Erwachsenenthemen sie noch nichts angehen. Der Geheimnischarakter um das Sexuelle, so ließe sich sagen, wird in der Grenzziehung zwischen Erwachsenen und Kindern immer wieder neu belebt.

Wie angesprochen, wird die Notwendigkeit von Sexualerziehung in der Schule gegenwärtig auch von konservativen Akteur*innen selten grundsätzlich in Frage gestellt. Dies mag damit zusammenhängen, dass sich der Diskurs um die schützenswerte Unschuld von Kindern mit einem Diskurs mischt, in dem Wissen als bedeutsam für die Prävention unerwünschten Verhaltens bzw. unerwünschter Effekte eingeschätzt wird (wie etwa Teenagerschwangerschaften oder die Verbreitung sexuell übertragbarer Infektionen). Präferiert wird aus dieser Perspektive zumeist eine Sexualkunde – also eine wissensorientierte und wertkonservative Behandlung des Themas im Unterricht –, während die Auseinandersetzung mit Fragen etwa rund um Selbstbefriedigung, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder sexuelle Praktiken als ›überfordernd‹ oder ›schamverletzend‹ angesehen wird. Sexualität als pädagogisches Thema ist aus der Perspektive von asexueller Kindheit zum einen als Gefahrenabwehr wichtig und zum anderen heikel, weil bedrohlich für die als unschuldig verstandenen Kinder.

### (3) Sexualität und Sexualpädagogik als politisches Kampffeld

Der Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch schreibt 1971, dass die Probleme des Sexualunterrichts »offenkundiger und unmittelbarer als die anderen Unterrichts, die [Probleme] der Gesellschaft, ihrer sozio-ökomischen und politischen Struktur, ihrer Traditionen, Verdrängungen und Liberalisierungen [seien]« (Thiersch 1971: 73). Thierschs Aussage kann so gelesen werden, dass er den Sexualunterricht als besonders ansieht, weil dessen Schwierigkeiten leichter und offensichtlicher als gesellschaftlich bedingt erkannt werden können, also – anders gesagt – weil die politische Dimension von Sexualkunde sichtbarer ist als die anderen Unterrichts. Diese These scheint auch 50 Jahre später noch plausibel, auch wenn seit den 1970er Jahren ein Prozess der gesellschaftlichen »Entmystifizierung« und »Entdramatisierung« des Sexuellen im Gange ist (Schmidt 2014: 141f.). Auch gegenwärtig scheinen sexualpädagogische Fragen politisch kontroverser als andere pädagogische Themen. Dies zeigt sich prägnant etwa daran, dass die Überarbeitung des österreichischen Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 für mehr öffentliche Diskussionen gesorgt hat als der parallel ebenfalls überarbeitete Grundsatzerlass Politische Bildung, der kaum eine mediale Erwähnung wert war (vgl. Der Standard 22.06.2015). Die Sexualpädagogik ist also gegenwärtig politisch brisanter als die politische Bildung. Sexualpädagogik scheint sich noch immer als symbolisches Kampffeld zu eignen, in dem öffentlichkeitswirksam um hegemoniale Deutungsmacht gerungen wird. »Die Heftigkeit der Auseinandersetzung«, so schreibt die in der Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt tätige Politikwissenschaftlerin Stefanie Vasold, »ist wohl auch im Zusammenhang eben jener gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen, die zu Gleichstellung von Männern und Frauen oder gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften geführt haben und sich in den letzten Jahrzehnten stetig ausgeweitet haben. Genau darauf zielt die Kritik nämlich, wenn man sie im Kern liest.« (Vasold 2016 o.S.) »Im Namen der Kinder«, so schreibt die Soziologin Imke Schmincke, »finden seit einiger Zeit mehr oder weniger öffentlich

wirksame, mehr oder weniger militante Demonstrationen statt, die etwas schützen und bewahren wollen, das von niemandem in Frage gestellt oder abgeschafft wird: die Existenz heterosexueller Familien.« (Schmincke 2015: 101) »In der Angst vor dem Verlust heteronormativer Hegemonie«, so die Soziologin, »drücken sich verschiedene Ängste vor der Auflösung einer sozialen Ordnung und kollektiven nationalen Identität vor dem Hintergrund beschleunigten sozialen Wandels aus, die sich affektiv an der (vermeintlichen) Sorge um die Kinder festmachen.« (ebd.: 94)[26] Die Debatte um die Sexualpädagogik wird genau mit diesem Argument der Sorge um die Kinder geführt. »Dass es dabei jedoch primär um die Verteidigung bestimmter und letztlich partikularer Werte, Normen und also auch um Privilegien und Deutungshoheit geht, verschwindet hinter der Macht der Unschuld«, so Schmincke, die den Einsatz der Chiffre Kind als moralische Waffe für den Erhalt der Macht bestimmter Gruppen als instrumentell deutet (ebd.: 102). Diese Strategie, nämlich die Kritik und Sorgen am »affektiv geradezu überdeterminierten Kind« festzumachen (ebd.: 105), macht das Kind zu einem Objekt der Debatte, das sich nicht wehren kann, schon allein deshalb nicht, weil ihm per definitionem – Stichwort Mündigkeit – keine Teilnahme an und Einflussnahme auf politische Prozesse zugestanden werden (vgl. Schmincke 2015: 105). Die Argumentationen gegen progressive Sexualpädagogik können laut Schmincke als Abwehrstrategien gedeutet werden, die im Namen der Kinder eine vermeintliche »Gefahr von außen« konstruieren – etwa in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergleichheit –, die Familie und das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen (vgl. ebd.: 100). Die Abwehr ist dabei nicht nur eine Abwehr von Liberalisierung und Gleichstellung unterschiedlicher Lebensweisen, sondern auch ein Kampf um gesellschaftliche Ressourcen, um Deutungsmacht und Machtpositionen in Institutionen.

Die ›Gefahr von außen‹ erscheint in den Diskursen um Sexualität auch in der Figur von geflüchteten oder zugewanderten Männern. Mit Blick auf Luxemburg, Deutschland und Österreich zeigt die Bildungssoziologin Barbara Rothmüller (2018), dass Sexualpädagogik eine Rolle in der Konstruktion einer »imaginäre[n] Gemeinschaft sexuell aufgeschlossener Bürger*innen« spielt (ebd.: 361), die für nationalistische Interessen mobilisiert wird: Dass konservative Akteur*innen seit den 1970er Jahren wiederholt eine progressive Sexualerziehung kritisieren, wird ausgeblendet, wenn es um geflüchtete Menschen und andere Migrant*innen geht, denen eine Distanz zu den ›westlichen Werten‹ von Geschlechtergleichstellung, Akzeptanz von Homosexualität und sexueller Aufgeschlossenheit zugeschrieben wird. Rothmüller spricht von einer »Ethnisierung von Sexualität« (ebd.: 362f.), die Migrant*innen problematische Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Sexualität zuschreibt – etwa sexuelle Übergriffe, ein patriarchales Familienbild oder auch Homophobie (vgl. ebd.), während die »nationale Identität« homogenisiert als progressiv dargestellt wird. Sexualaufklärung, so analysiert Rotmüller, wird in einem Diskurs um die Rückständigkeit der Zugezogenen zu etwas, das vor allem diese »›Anderen‹« brauchen (vgl. ebd.: 371).

Sexuelle Gewalt und geschlechtliche wie sexuelle Vielfalt, die zu Beginn des Abschnitts als zwei zentrale Thematisierungsstränge in den politisch-medialen Debat-

26 Auch Insa Härtel widmet sich in »Kinder der Erregung« (2014) anhand von Materialien aus Kunst und Medien und psychoanalytisch informiert der besonderen Erregtheit um kindlich-jugendliche Sexualität.

ten zu Sexualität, Kindern und Jugendlichen sowie Pädagogik ausgemacht wurden, finden sich auch in den Zuschreibungen problematischer Verhaltensweisen und Einstellungen an Zugewanderte: den Geflüchteten, insbesondere jungen (muslimischen) Männern, wird tendenziell übergriffiges und gewaltvolles Verhalten gegenüber weißen ›einheimischen‹ Frauen und Mädchen unterstellt und eine konservative, Vielfalt ablehnende Einstellung im Sinne von Homo- und Transfeindlichkeit, Sexismus und traditionellen Geschlechtervorstellungen zugeschrieben (vgl. Rothmüller 2018).[27]

Dieses aktuelle Beispiel zeigt, dass Sexualität sich als Thema der emotionalen Mobilisierung eignet und politisch als solches eingesetzt wird. Als Thema, das ein politisches Kampffeld darstellt, erscheint Sexualität dann in pädagogischen Kontexten als heikel.

## (4) Sexualität als leiblich-körperliche Praxis

Sexualität mag auch deshalb als heikles Thema gelten, weil sie mit Körperlichkeit und damit auch mit Verletzbarkeit verbunden ist. Die Körpersoziologin Paula-Irene Villa spricht von sexuellen Erfahrungen als »besonders intensive[n] Formen des leiblichen Erlebens« (2011 [2000]: 230) und als einem wichtigen Ort der »Verschränkung von sozialem Körperwissen und leiblicher Erfahrung« (ebd.: 229). Villa unterscheidet zwischen Körper und Leib, wobei Leib für die »Dimension des Binnenerlebens, für das subjektive Fühlen und Spüren« steht, »wohingegen der Begriff des Körpers auf die soziale Prägung und Vermitteltheit des Leibes abzielt« (ebd.: 214). Wenn Sex als eine intensive leibliche Erfahrung verstanden wird, kann das Sprechen über Sex die Erinnerung an diese leibliche Erfahrung hervorrufen bzw. kann das Sprechen über Sex das Bewusstsein über unsere Leiblichkeit stärker ins Bewusstsein rufen und intensive leiblich-affektive Empfindungen auslösen. Zudem kann durch das Sprechen über Sexualität auch bewusster werden, dass die anderen unsere Körperlichkeit wahrnehmen.

Sexuelles zu thematisieren rückt also in den Fokus, was in pädagogischen Kontexten immer da ist, aber tendenziell zum Vergessen gebracht wird, wenn es sich nicht gerade in einer problematischen Form zeigt: die Körper der Anwesenden, die Körper der Lehrenden und der Schüler*innen. Der eigene Körper wird im Sprechen über Sexualität möglicherweise anders wahrgenommen als bei anderen Themen, er wird – im Sinne leiblicher Erfahrung – möglicherweise stärker spürbar. Und vielleicht reagiert der Körper auf das Sprechen über Sex auch mit Rotwerden, Schwitzen oder Kribbeln. Dieses Gewahrwerden eigener Leiblichkeit und der Körperlichkeit der anderen Anwesenden kann bei Lehrer*innen und Schüler*innen vielfältige Gefühle mit sich bringen: von Scham und Aufregung über Irritation, Überforderung bis hin zu Anziehung, Lust, Unsicherheit, Ekel oder Neugier (vgl. Klüver/Thuswald 2015).

Die feministische Autorin und Lehrende bell hooks schreibt von der Angst, der Präsenz physischer Körper und ihrer erotischen Dimension in Bildungssettings Beachtung zu schenken, weil die Beteiligten nicht gelernt haben, mit Erotik im Klassenzimmer umzugehen (vgl. hooks 2010: 154). Die eigene Leiblichkeit zu spüren und die

27 Dass zugewanderte und geflüchtete Frauen und Kinder sowie LGBTIQ-Menschen durch ihre prekäre rechtliche, ökonomische und soziale Situation sexueller Gewalt in ganz besonderer Weise ausgesetzt sind und es zumeist viel schwerer haben im Falle von Übergriffen Unterstützung zu bekommen, rückt hingegen selten in den Blick.

Körperlichkeit der anderen stärker wahrzunehmen, kann auch mit der Angst verbunden sein, dass die pädagogische Situation selbst mit Begehren oder starken Gefühlen aufgeladen wird und dadurch außer Kontrolle gerät.
Die Theoretikerin Judith Butler verweist darauf, dass die körperliche Dimension unseres Daseins eine grundlegende Verletzbarkeit mit sich bringt: »each of us is constituted politically in part by virtue of the social vulnerability of our bodies – as a site of desires and physical vulnerability, as sites of publicity at once assertive and exposed. Loss and vulnerability seem to follow from our socially constituted bodies, attached to others, at risk of losing those attachments, exposed to others, at risk of violence by virtue of that exposure.« (Butler 2004: 20) Diese Verletzbarkeit betrifft alle, sie ist eine grundlegende Bedingung des Lebens. Menschen sind jedoch je nach materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen in unterschiedlicher Weise verletzbar (vgl. Butler 2011: 203). Wenn eigene Leiblichkeit und Körperlichkeit durch das Sprechen über Sexualität stärker ins Bewusstsein rücken, kann dies also auch zu einer erhöhten Wahrnehmung eigener Verletzbarkeit führen. Nicht zuletzt bringen alle Beteiligten ihre bisherigen Erfahrungen mit Sexualität, Beziehung und Intimität und damit auch ihre Verletzungserfahrungen mit: Erfahrungen von verweigerter Anerkennung, Zurückweisung, Beschämung oder auch Gewalt.[28]

Diese körperlich-leibliche Dimension von Sexualität, die Verletzbarkeit wahrnehmbarer werden lässt, mag den Nimbus des Heiklen befördern, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt. Die angesprochene Verletzbarkeit ist bei Butler nicht ausschließlich als körperliche Verletzbarkeit gedacht, sondern auch an soziale Anerkennung und die Intelligibilität als Subjekt gekoppelt: Menschen sind aufgrund ihres Begehrens zu existieren ausbeutbar und vulnerabel gegenüber Unterwerfung. Unsere Existenz ist an die Anerkennung als Subjekte gebunden; eine Anerkennung, die nur innerhalb gegebener sozialer Kategorien denkbar ist, denen wir uns also unterwerfen (vgl. Butler 2001: 20). Die Normen sozialer Anerkennung sind sowohl ermöglichend. weil sie Handlungsfähigkeit und Anerkennung bedeuten können. Sie sind jedoch zugleich auch einschränkend, weil sie uns immer auch reduzieren und verfehlen; und ausgrenzend, weil sie jene ausschließen, die im Rahmen gängiger Normen nicht anerkennbar sind.

Warum Sexualität gegenwärtig eine derart wichtige Bedeutung in der Anerkennung von Subjekten zukommt, soll im Folgenden mit Michel Foucault und Eva Illouz näher verfolgt werden.

### (5) Sexualität als Dispositiv und Subjektivierungspraxis

Die bisherigen Erklärungsversuche der medialen Präsenz und redseligen Tabuisierung, der Grenzmarkierung zwischen Erwachsenen und Kindern, des politischen Kampffeldes und der leiblich-körperlichen Dimension von Sexualität lassen sich mit Michel Foucaults Arbeiten zu Sexualität um eine historisch-genealogische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse erweitern. Zentral ist an dieser Stelle Foucaults These, dass sich über die letzten beiden Jahrhunderte die Vorstellung herausgebildet hat, dass Sexualität und moderne Subjektivität eng aneinander gekoppelt sind: Foucault

28 Zur Subjektivierung von Kindern in (sexualisierten) Gewaltverhältnissen vgl. Gaubinger/Schneeweiß 2012.

spricht in »Der Wille zum Wissen« von einem komplexen »Dispositiv der Sexualität«, das er einem »Allianzdispositiv«, das sich auf Heirat und Verwandtschaft stützt, gegenüberstellt (1983: 77ff.).

Foucault begreift Sexualität dabei als ein diskursives Phänomen und damit als etwas, dass sich nicht direkt beobachten lässt, sondern in Diskursen entsteht. Während sexuelle Praxis beobachtbar ist und Begehren und Lust Begriffe für etwas sind, das sich wahrnehmen und spüren lässt, ist Sexualität nicht beobachtbar, sondern eine bestimmte, historisch und sozio-kulturell spezifische Form, »anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allerorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen« (Foucault 1983: 148ff.). Sexualität ist also das Verständnis dieses Vielgestaltigen als etwas Zusammengehöriges und als etwas, das eng mit moderner Subjektivität verbunden ist. Dabei interessiert Foucault insbesondere das Verhältnis von Machtmechanismen, Institutionen und mit Wahrheit aufgeladenen Diskursen, wie er im Vorwort zur deutschen Ausgabe schreibt (1983: o.S.). In seinen Analysen, die von religiösen Beicht- und gerichtlichen Geständnispraktiken bis zur Praxis moderner Wissenschaften reichen, arbeitet Foucault heraus, dass Sexualität im Sexualitätsdispositiv eng an Subjektivität gekoppelt wird. Die Frage »wer wir sind«, so Foucault, wird im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte immer stärker an den Sex gebunden: Der Sex steht »seit Jahrhunderten im Zentrum einer ungeheuren Nachfrage nach Wissen. Einer doppelten Nachfrage, weil wir wissen sollen, was mit ihm los ist, während er verdächtigt wird zu wissen, was mit uns los ist.« (ebd.: 79) Ein vielzitiertes Beispiel, das diese These deutlich macht, ist die Herausbildung ›des Homosexuellen‹ als Subjektposition[29]. Anschaulich schreibt Foucault: »Die Sodomie – so wie die alten zivilen oder kanonischen Rechte sie kannten – war ein Typ von verbotenen Handlungen, deren Urheber nur als ihr Rechtssubjekt in Betracht kam. Der Homosexuelle des 19. Jahrhunderts ist zu einer Persönlichkeit geworden, die über eine Vergangenheit und eine Kindheit verfügt, einen Charakter, eine Lebensform, und die schließlich eine Morphologie mit indiskreter Anatomie und möglicherweise rätselhafter Physiologie besitzt. Nichts von alldem, was er ist, entrinnt seiner Sexualität. Sie ist überall in ihm präsent. [...] Sie ist ihm konsubstantiell, weniger als Gewohnheitssünde, denn als Sondernatur.« (ebd.: 47).

Sexualität wurde also zum Einsatzpunkt einer Macht, die durch die Diskursivierung des Sexes auf die Disziplinierung der Körper und die Regulierung der Bevölkerung ausgerichtet ist. Foucault benennt vier Diskursivierungsstrategien dieser Machtmechanismen rund um Sexualität: die »Hysterisierung des weiblichen Körpers«, die »Pädagogisierung des kindlichen Sexes«, die »Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens« und die »Psychiatrisierung der perversen Lust« (vgl. Foucault 1983: 103ff.). Unter der Pädagogisierung des kindlichen Sexes, jener Diskursivierungsstrategie, die hier am meisten interessiert, versteht Foucault eine sich zunächst im Bürgertum etablierende Sorge um die kindliche Sexualität, die es im Interesse des zukünftigen Erwachsenen zu kontrollieren galt. Das Kind wird als ›vorsexuelles Wesen‹ an der Schwelle zur Sexualität definiert, die sich »diesseits des Sexes und doch schon in ihm auf einer

29 Gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen wurden zu der Zeit, von der Foucault spricht, als eine Form der Sodomie bezeichnet.

gefährlichen Scheidelinie bewegt« (ebd.: 104). Die Pädagogisierung des kindlichen Sexes äußerte sich, so Foucault, vor allem »im Krieg gegen die Onanie, der im Abendland fast zwei Jahrhunderte gedauert hat« (ebd.).
Foucaults Argument vom Dispositiv Sexualität reformulierend ließe sich sagen, dass Sexualität gegenwärtig als ein wichtiges gesellschaftliches Deutungsmuster gefasst werden kann, wie Georg Bollenbeck das für den Begriff Kultur herausarbeitet (Bollenbeck 1996). Als Deutungsmuster qualifiziert sich Sexualität deshalb, weil sie dazu im Stande ist, sich für Vielerlei und ganz Unterschiedliches als Erklärung anzubieten: für das Scheitern von Liebesbeziehungen, für Identitätskrisen oder die Entstehung psychischer Krankheiten, für den moralischen Verfall von Gesellschaften oder deren Überlegenheit, für die Verwahrlosung der Jugend ebenso wie für soziale Ungleichheit zwischen Männern und Frauen.

### (6) Sexualität als Ort der Selbstverwirklichung und Markt der (verweigerten) Anerkennung

Subjektivität und Sexualität wurden also in den letzten Jahrhunderten zunehmend aneinander gekoppelt und eng miteinander verwoben, so eine von Foucaults zentralen Thesen in »Der Wille zum Wissen« (1983). Die Soziologin Eva Illouz bestätigt und differenziert Foucaults These mit Fokus auf Liebesbeziehungen im 21. Jahrhundert und nimmt dabei auch die Ökonomisierung von romantischen und sexuellen Beziehungen sowie die Emotionalisierung von Ökonomie in den Blick.[30] In ihrem Buch »Gefühle in Zeiten des Kapitalismus« (2006) spricht Illouz vom »emotionalen Kapitalismus« und meint damit eine Kultur, »die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber das emotionale Leben – vor allem das der Mittelschicht – der Logik ökonomischer Beziehungen und Austauschprozesse unterwirft« (Illouz 2006: 13). Zahlreiche Akteur*innen wie Staat, Universitäten, Kulturindustrie, bestimmte Berufsgruppen und die Pharmaindustrie würden zusammenwirken, eine Sichtweise zu etablieren, in der das emotionale Leben als ein »Gegenstand des Managements und der Kontrolle« erscheint (ebd.: 97). Zentral sei dabei das Narrativ von Selbsthilfe und Selbstverwirklichung. Illouz weist darauf hin, dass »emotionale Kompetenz« eine Ressource ist, die »Leute aus der Mittelschicht nutzen können, um im Privaten glücklich zu werden« (ebd.: 106). Kommunikation über Gefühle, Selbst-Empathie und Bedürfnisorientierung – das Repertoire des therapeutischen Diskurses – bietet Strategien an, die Menschen in den Widersprüchen der Moderne als hilfreich empfinden, um ihr Leben und ihre Beziehungen zu gestalten. Emotionale Kompetenz versteht sie analog zu Pierre Bourdieus kulturellem Kapital auch als neue Kapitalsorte, die in soziales Kapital oder berufliche Aufstiegspfade umgewandelt werden kann. Sie macht darauf aufmerksam, dass emotionale Kompetenz ein Kapital ist, das »die am wenigsten reflexiven Züge des Habitus mobilisiert und damit zu neuen Formen von Klassifikation und Unterscheidung führt« (ebd.: 98ff.). Wenn Menschen unterschiedlichen Zugang zu emotionalem Kapital haben, dann gehen damit also neue Formen von sozialer Ungleichheit einher.

30 Sie bezieht sich in ihren Analysen vorrangig auf die Mittel- und Oberschicht in Europa, den USA und Israel.

In »Warum Liebe weh tut« (2012) analysiert Illouz, dass unter den Bedingungen neoliberaler kapitalistischer Gesellschaften und der »ontologische[n] Unsicherheit in der Moderne« (ebd.: 227) der Liebe und dem Begehren eine große Bedeutung für die »Anerkennung des Selbst« (ebd.: 201ff.) zukommt. Die Idee der individualisierten selbstgewählten romantischen Liebesbeziehung, die auch eine erfüllte Sexualität gewährleisten soll, bürde den Einzelnen – etwa im Kontrast zur vermittelten standesgemäßen Heirat der viktorianischen Zeit – die Verantwortung für das Scheitern in Liebe und Sexualität individuell auf. Dies, so Illouz, erzeuge eine spezifische Verletzbarkeit des Selbst sowie neue Formen von Geschlechterungleichheit (ebd.).

Foucaults und Illouz' Thesen interessieren mich an dieser Stelle, weil sie gesellschaftstheoretische Antworten auf die Frage anbieten, warum Sexualität als wichtiges, aber heikles pädagogisches Thema angesehen wird. Wenn das Sexuelle und die Liebe zu einem bedeutsamen Bereich von Subjektivität avanciert sind, wie die beiden Autor*innen herausarbeiten, dann steht viel auf dem Spiel; dann geht es rund um Sexualität ›ums Eingemachte‹, oder um etwas, das ›uns ausmacht‹. Von dieser großen Bedeutung, die dem Sexuellen und dem Romantischen für die Subjektivität zugeschrieben wird, sind alle betroffen – unabhängig davon, ob sie an Sexualität und Liebesbeziehungen interessiert sind oder nicht.

Gleichzeitig wird jenen, die nicht als sexuelle Akteur*innen angesehen werden, wie etwa Menschen mit körperlichen Einschränkungen oder Lernschwierigkeiten, tendenziell auch kein voller Subjektstatus zugestanden; auch hier zeigt sich die Verschränkung von Sexualität und Subjektivität. Wenn Sexualität also eng mit Subjekt-Sein und Anerkennung verbunden wird, bekommt sie eine besondere soziale und emotionale Aufladung. Diese Aufladung mag ein weiterer Grund dafür sein, warum Sexualität als ein wichtiges und gleichzeitig heikles pädagogisches Thema verstanden wird.[31]

## Conclusio

Das erste Kapitel widmet sich der Frage, wie Sexualität als pädagogisches Thema in unterschiedlichen Diskursen gefasst und verhandelt wird. In der Bildungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik, finden wenig systematische Auseinandersetzungen mit Sexualität statt, auch wenn sich in den letzten Jahren eine verstärkte Forschungs- und Publikationstätigkeit insbesondere zu sexualisierter Gewalt sowie sexueller Vielfalt verzeichnen lässt. In pädagogisch-professionellen Diskursen gilt Sexualität als wichtiges, aber heikles Thema wie exemplarisch an den Argumentationen in Schwerpunktnummern pädagogischer Fachzeitschriften verdeutlicht wurde. Die öffentlichen Kontroversen um sexualpädagogische Fragen fördern den Nimbus des Besonderen und Heiklen, der Sexualität als pädagogischem Thema zugeschrieben wird. Diese Kontroversen werden gegenwärtig vor allem von konservativen und rechtspopulistischen Akteur*innen eröffnet und als Angriff gegen progressive gesellschaftliche Projekte wie emanzipatorisch orientierte

31 Die Herausbildung von differenzierten Bezeichnungen für Begehrensformen und sexuelle Identitäten (pansexuell, saphiosexuell usw.) können als Bestätigung dieser These gelesen werden. Auch die Diskurse um Asexualität können als Reaktion auf die Anrufung als sexuelles Subjekt und die Bedeutung, die Sexualität gegenwärtig zugeschrieben wird, verstanden werden.

Sexualpädagogik oder die pädagogische Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt formuliert.
Auf der Suche nach Erklärungen für die Konstruktion von Sexualität als wichtig-heikles und kontroverses pädagogisches Thema wurden gesellschaftstheoretische Argumentationen zusammengetragen. Herausgearbeitet wurde etwa, dass Sexualität gleichzeitig medial sichtbar und von einer redseligen Tabuisierung umgeben ist, was ihre Konstruktion als wichtig-heikles pädagogisches Thema nachvollziehbar werden lässt. Zudem spielt Sexualität eine wichtige Rolle in der Konstruktion von Kindheit und der Grenzmarkierung zwischen Kindheit und Erwachsenen-Sein. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage, welches Wissen Kinder über Sexualität (nicht) haben sollen, eine hohe Bedeutung zu. Wenn der Status des Kindes durch die Konfrontation mit Sexuellem als gefährdet angesehen wird, wie dies insbesondere wertkonservative Akteur*innen argumentieren, dann stellt schulische Sexualerziehung eine potenzielle Bedrohung dar.

Die Trias von Kindheit, Sexualität und Pädagogik, so wurde weiters argumentiert, konstituiert ein politisches Kampffeld, in dem um gesellschaftliche Deutungsmacht und Ressourcen gerungen wird. In den Analysen zeigt sich, dass die ›Chiffre Kind‹ als moralische Waffe zur Verteidigung konservativer Werte und gesellschaftlicher Privilegien eingesetzt wird.

Eine phänomenologische Perspektive auf die körperlich-leibliche Dimension des Sexuellen hilft zu zeigen, warum das Sprechen über Sexuelles in pädagogischen Kontexten mit der Angst vor Kontrollverlust und dem Gewahrwerden von eigener Verletzbarkeit einhergehen kann, und bietet somit ebenfalls eine Erklärung für die Besonderheit des Themas. Hinzu kommt, dass durch die Herausbildung des Sexualitätsdispositivs in den letzten beiden Jahrhunderten das Sexuelle eng mit Subjektivität verschränkt wird und eine hohe Bedeutung für die Anerkennung des Selbst innehat. Wenn Sexualität und Liebe von großer Bedeutung für soziale Anerkennung und Subjektivität sind, so lässt sich daraus ein weiteres Argument für die Besonderheit von Sexualität als pädagogischem Thema ableiten.

Die Begründungen für die Besonderheit und Kontroversität von Sexualität als pädagogischem Thema sind also vielschichtig und miteinander verflochten. Auch die analysierten bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-professionellen und politisch-medialen Diskurse existieren nicht nebeneinander, sondern überschneiden sich, reagieren aufeinander und beeinflussen einander wechselseitig.

Pädagogisch Tätige, die Sexualität zum Thema machen, sind in ihrer Arbeit – sei es in Workshops mit Schüler*innen, in der Eltern- oder Öffentlichkeitsarbeit oder in der Aus- und Fortbildung – mit Bildern, Zuschreibungen und Argumentationsmustern konfrontiert, die in den analysierten Diskursen zirkulieren. Sie sind also in ihrer alltäglichen Arbeit herausgefordert, sich zu den vorhandenen Diskursmustern und Argumentationen zu verhalten. Angesichts dessen könnte es als eine Aufgabe sexualpädagogischer Professionalisierung betrachtet werden, (sexual)pädagogisch Tätige dabei zu unterstützen, sich in diesen Diskursen reflexiv bewegen und begründet Position beziehen zu können.

# 2. Sexualpädagogische Professionalisierung

2.1 Sexualpädagogik als Disziplin und Profession: Diskursive Verschiebungen
2.2 Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen: Mangel und Engagement
2.3 Forschung zu schulischer Sexualerziehung: Herausforderungen benennen
2.4 Studien zu Aus- und Fortbildungen: Bei offenen Fragen anknüpfen
2.5 Theorien pädagogischer Professionalisierung: Kritische Einsatzpunkte

Was bedeutet es für sexualpädagogisch Tätige, wenn Sexualität im pädagogisch-professionellen Diskurs als wichtiges, aber heikles Thema gilt, das wiederholt öffentliche Kontroversen hervorruft? Angesichts der Besonderheit von Sexualität können sich für Pädagog*innen vielfältige Fragen stellen: Was ist mein sexualpädagogischer Auftrag als Lehrer*in, Sozialpädagog*in, Jugendarbeiter*in? Was ist dem jeweiligen Setting und der Zielgruppe angemessen, was nicht? Was ist rechtlich geboten, was zu vermeiden? Welche Themen und Inhalte sollen jedenfalls oder keinesfalls behandelt werden und wie sollen die Auseinandersetzung am besten angegangen werden? Was triggert möglicherweise Gewalterfahrungen oder verletzt Beteiligte? Was ist mit Tabus oder Scham behaftet und soll deshalb nicht oder gerade deswegen angesprochen werden? Inwiefern soll Nicht-Sprachliches, Körperliches, Sinnliches einbezogen werden – und wenn ja wie? Wer kann pädagogisch Tätige zur Thematik beraten und unterstützen? Und von wem ist möglicherweise Abwehr und Widerstand zu erwarten?

Die spezifische Konstruktion von Sexualität als besonderes pädagogisches Thema bringt den Effekt mit sich, dass Fragen nach dem angemessenen pädagogischen Handeln präsenter und drängender wahrgenommen werden als bei anderen Themen oder anders formuliert, dass Fragen nach den pädagogischen Möglichkeitsräumen und Grenzen virulenter erscheinen als bei anderen Themen. Dies mag dazu führen oder sich darin ausdrücken, dass Pädagog*innen eine erhöhte Notwendigkeit wahrnehmen, ihr Handeln genau zu überlegen. Es kann auch dazu führen, dass pädagogisch Tätige das Thema meiden oder delegieren. Es mag vielleicht auch mit sich bringen, dass pädagogisch Tätige die eigene Verletzbarkeit deutlicher spüren bzw. jene der Heranwachsenden stärker wahrnehmen. Möglicherweise führt es auch dazu, dass Pädagog*innen sich unsicher fühlen und sich auf die Vermittlung von sogenannten Fakten konzentrieren – oder moralisierend agieren. Vielleicht macht Sexualität als pädagogisches Thema Pädagog*innen aber auch neugierig und sie besuchen eine Fortbildung dazu.

Sexuelles scheint pädagogisch-professionelles Selbstverständnis und Handeln in besonderer Weise herauszufordern oder – anders formuliert – die Herausforderungen pädagogischen Handelns zuzuspitzen. Was bedeutet das für die professionelle Thema-

tisierung von Sexualität, für Sexualpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und professionelles Feld, für sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen?

Im folgenden 2. Kapitel stelle ich die disziplinären und theoretischen Bezugspunkte sowie relevante Forschungsergebnisse zum Feld meiner Untersuchung vor. Der Abschnitt 2.1 gibt einen kurzen Überblick zum gegenwärtigen Stand der Sexualpädagogik als Disziplin und Profession. Ich konzentriere mich dabei auf Österreich und Deutschland und skizziere einige Entwicklungslinien sowie inhaltliche Verschiebungen und Kontinuitäten seit den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik in den 1960/70er Jahren. In Abschnitt 2.2 wird die Situation sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung in Österreich fokussiert, zu der bisher noch keine Forschungen und Überblicksdarstellungen vorhanden sind. Deutlich wird dabei sowohl der Mangel an Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung als auch das Engagement von einzelnen Organisationen, die seit Jahren wichtige Fortbildungs- und Entwicklungsarbeit leisten.

Abschnitt 2.3 ist dann der Frage nach den gegenwärtigen Herausforderungen sexualpädagogischen Handelns in der Schule gewidmet, wie sie im Rahmen qualitativer Studien zu schulischer Sexualerziehung herausgearbeitet werden. Die vorgestellten Forschungsergebnisse bieten ein vertieftes Verständnis schulischer Sexualerziehung, ihrer Akteur*innen, professionellen Deutungsmuster und Handlungspraktiken. Sie tragen dazu bei, einen Einblick in den Bedarf und die Herausforderungen eines wichtigen sexualpädagogischen Handlungsfeldes zu bekommen, und ermöglichen so einen informierteren Blick auf sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen. Abschnitt 2.4 schließt an die Ergebnisse zu schulischer Sexualpädagogik mit einem Überblick zu Forschungen im Bereich sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen an. Ich beziehe mich dabei sowohl auf ausgewählte englischsprachige Studien als auch auf Untersuchungen im deutschsprachigen Raum. Auf den Erkenntnissen dieser aufbauend stelle ich in Abschnitt 2.5 meine theoretischen Bezugspunkte eines machtkritischen Zugangs zu pädagogischer Professionalisierung vor.

Mit dem 2. Kapitel werden zugleich zwei Ziele verfolgt: Erstens dient es als Einführung in den für meine Studie relevanten Forschungsstand zu Sexualpädagogik, sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen und pädagogischer Professionalisierung. Zweitens macht das Kapitel meine Positionierung innerhalb der Theorie- und Forschungslandschaft deutlich und konkretisiert die Perspektiven, aus denen ich sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen in Österreich in den Blick nehme.

## 2.1 Sexualpädagogik als Disziplin und Profession: Diskursive Verschiebungen

Geschlechtserziehung, sexuelle Aufklärung, Sexualkunde, Sexualerziehung, Sexualpädagogik, sexuelle Bildung – die Bezeichnungen für die pädagogische Thematisierung sexueller Fragen haben sich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso verändert wie die Zielsetzungen, Inhalte und methodischen Herangehensweisen.

Die internationalen Policy Papers, die in den letzten Jahren erschienen sind, verweisen darauf, dass es in internationalen Organisationen wie der UNESCO (vgl. 2018), der WHO (vgl. WHO/BZgA 2010) oder der International Planned Parenthood Organisation (IPPF 2016) einen breiten Konsens darüber gibt, dass es außerfamiliäre Sexual-

pädagogik braucht; und zwar eine Sexualpädagogik, die international als Comprehensive Sex(uality) Education bezeichnet wird. Eine solche Sexuality Education, wie sie etwa die »International technical guidance on sexuality education« der UNESCO (2018) vertritt, ist »in einem Rahmen von Menschenrechten und Geschlechtergleichstellung situiert. Sie fördert ein strukturiertes Lernen über Sex und Beziehungen in einer positiven, bestärkenden Art und Weise und im besten Interesse der Heranwachsenden.« (Azoulay 2018: o.S., Übersetzung M.T.)[1] Sexualpädagogik wird hier also nicht (mehr) vorrangig im Rahmen von Health Edcuation oder einem Risiko- und Gefahrenabwehr-Ansatzes verortet, sondern durch einen positiven Zugang zu Sexualität, durch Menschenrechte und die Gleichstellung der Geschlechter gerahmt. Ein ebensolcher Zugang lässt sich auch in der deutschsprachigen Sexualpädagogik und den nationalen Policy Papers wie dem Grundsatzerlass Sexualpädagogik in Österreich ausmachen (vgl. BMBF 2015).[2]

Trotz der Kontroversen um Sexualpädagogik und sexuelle Vielfalt in den letzten Jahren kann in Österreich und Deutschland – wie bereits im 1. Kapitel herausgearbeitet – von einem weitgehenden öffentlichen Konsens gesprochen werden, dass es schulische Sexualkunde bzw. Sexualpädagogik braucht. Dies zeigt sich etwa daran, dass es in der Debatte um die Neuformulierung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik in Österreich zwar inhaltliche Kritik gab, die Wichtigkeit schulischer Sexualerziehung jedoch nicht grundsätzlich in Frage gestellt wurde. Kritisiert werden vor allem bestimmte Inhalte, Methoden und Akteur*innen.[3]

## Sexualpädagogik als Querschnittsthematik

Wenn ich von Sexualpädagogik spreche, meine ich damit sowohl Sexualpädagogik als Disziplin wie auch Sexualpädagogik als Profession. Ich verstehe Sexualpädagogik als Teilbereich oder Aspektdisziplin der Bildungswissenschaft *und* als pädagogisch-professionellen Handlungsbereich. Im Pschyrembel-Wörterbuch der Sexualität von 2003 wird Sexualpädagogik als »ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaften [verstanden], das sich mit der Erarbeitung von Grundlagen, Handlungsansätzen und Materialien für die Sexualaufklärung bzw. Sexualerziehung befasst« (Dressler/Zink 2003: 491). Uwe Sielert bezeichnet die Sexualpädagogik als »Aspektdisziplin der Erziehungswissenschaft« (2015a) und meint damit, dass die Sexualpädagogik eine zu den traditionellen Subdisziplinen der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft querliegende Thematik behandelt. Sie fokussiert auf einen *Aspekt* von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen, der für die Allgemeine Erziehungswissenschaft ebenso von Relevanz ist wie für die Schulpädagogik, die Sozialpädagogik, die Inklusionspädagogik oder die Psychoanalytische Pädagogik. Die Sexualpädagogik ist jene Aspekt- oder

1 »This revised and fully updated edition […] reaffirms the position of sexuality education within a framework of human rights and gender equality. It promotes structured learning about sex and relationships in a manner that is positive, affirming, and centered on the best interest of the young person.« (Azoulay 2018: o.S.)

2 Die Menschenrechtsorientierung ist im deutschsprachigen Diskurs weniger präsent als in den internationalen Policy Papers.

3 Öffentliche Stimmen, die (verpflichtende) schulische Sexualpädagogik grundsätzlich in Frage stellen, finden sich nur sehr vereinzelt (vgl. Glück 2004; Schwarz 2017).

Teildisziplin – ich verwende die Begriffe im Weiteren synonym –, die, so Schmidt und Sielert, »sowohl die sexuelle Sozialisation insgesamt als auch die zielgerichtete erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert. Da sich Pädagogik in neuerem Verständnis auf alle Lebensbereiche bezieht, kann auch die Lebenswelt von Erwachsenen und alten Menschen zum Gegenstandsbereich der Sexualpädagogik gerechnet werden.« (vgl. 2012: 11)

Die bisher vorgestellten Definitionen richten sich auf Sexualpädagogik als Disziplin, sprechen jedoch nicht über Sexualpädagogik als professionellen Handlungsbereich. Auch als pädagogisch-professioneller Handlungsbereich liegt Sexualpädagogik quer zu klassischen Handlungsfeldern wie dem Kindergarten, der Schule, dem Jugendzentrum, der Kinder- und Jugendhilfe, den Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und der Erwachsenenbildung. Sexualpädagogisches Wissen ist für pädagogisch Tätige in allen Handlungsfeldern von Bedeutung und sollte daher konsequenterweise Teil aller pädagogischen Ausbildungen sein. Die Lücke, die es diesbezüglich in vielen pädagogischen Handlungsfeldern und Ausbildungen gibt, ist ein Grund dafür, dass sich die Sexualpädagogik in den letzten Jahrzehnten auch als eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld herausgebildet hat, in dem spezialisierte Expertise für Fragen rund um Sexualität und Pädagogik aufgebaut und vermittelt wird. Sexualpädagog*innen werden etwa als Expert*innen von pädagogischen Organisationen angefragt und arbeiten auf deren Auftrag hin zeitlich begrenzt mit den Mitarbeiter*innen oder den Adressat*innen pädagogischer Praxis zu sexualitätsbezogenen Fragen.[4]

Nun ist die Frage durchaus berechtigt, warum es Sexualpädagogik als eigenständige Aspektdisziplin und eigenen professionellen Handlungsbereich überhaupt braucht. Könnten ihre Ziele und Inhalte nicht auch gut im sozialen Lernen, in der politischen Bildung und in der Gesundheitserziehung aufgehoben sein?

Wie andere Subdisziplinen und Teilbereiche der Erziehungswissenschaft hat sich die Sexualpädagogik aus einem Mangel, aus einer Lücke heraus entwickelt. Weil sexuelle Fragen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgeklammert blieben und Sexualerziehung in der Praxis von pädagogischen Organisationen repressiv gestaltet oder tabuisiert wurde, entwickelte sich im Zuge der 1968er Bewegung die Forderung nach Enttabusierung und einer liberaleren bzw. emanzipatorisch orientierten Sexualpädagogik (vgl. Schmidt u.a. 2017: 32ff.).

Dabei ist es ihr Anliegen, ebenso wie jenes anderer thematisch querliegender Bereiche wie etwa der Migrationspädagogik oder der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf seine Ausschlüsse hin zu befragen und gleichzeitig eigene spezialisierte Ansätze zu

4 In einem online veröffentlichen Vortrag zu sexueller Bildung 2005 spricht Karlheinz Valtl darüber, welche Reaktionen Sexualpädagog*innen bekommen, wenn sie nach ihrem Beruf gefragt werden und mit »Sexualpädagog*in« antworten. Er skizziert fünf Reaktionsweisen: 1. der Verhörer mit Sozialpädagogik, 2. die Umdeutung als Sexualtherapeut*in, 3. die gut informierte Zustimmung der Sympathisant*innen, 4. die unterschwellige Anmache und 5. die Skepsis gegenüber dem sexualpädagogischen Auftrag. Im Nachdenken über die letzteren beiden Reaktionsweisen formuliert er nicht nur Begründungen für die Bedeutung von Sexualpädagogik, sondern fordert auch zur Reflexion und zum Durcharbeiten eigener Motive für sexualpädagogisches Handeln auf (vgl. Valtl 2005).

entwickeln. Sexualpädagogik als Aspektdisziplin und eigenen Bereich professionellen Handelns braucht es also zumindest so lange, bis ihre Anliegen und Ziele in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, das soziale Lernen, die politische Bildung, die Gesundheitserziehung usw. eingegangen sind.

## Begriffsdifferenzierungen

Für die Aspektdisziplin bzw. den pädagogisch-professionellen Handlungsbereich, der sich mit Sexualität als pädagogischem Thema beschäftigt, ist gegenwärtig der Begriff der Sexualpädagogik üblich. Wie einleitend angesprochen hat sich der Begriff für die Auseinandersetzung mit Sexualität in pädagogischen Settings historisch gewandelt – von Geschlechtererziehung und sexueller Aufklärung zu Sexualerziehung, Sexualpädagogik und sexueller Bildung. Geändert hat sich einerseits der erste Teil von »Geschlechts-« zu »Sexual-« bzw. »sexuell« und andererseits auch der zweite Teil des Begriffs von Aufklärung und Erziehung hin zu Pädagogik und Bildung. Die programmatische Argumentation der Begriffe bzw. ihre Differenzierung und Unterscheidung lässt sich an mehreren Orten nachlesen (vgl. etwa Sielert/Valtl 2000; Valtl 2013). Inwiefern der Wandel der Bezeichnungen mit inhaltlichen und methodischen Verschiebungen in der sexualpädagogischen Praxis in Zusammenhang zu bringen ist, wurde meines Wissens nach noch nicht untersucht.

Auffällig ist jedenfalls die Verschiebung von der Bezeichnung Geschlechtserziehung hin zu Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik. Auch wenn Geschlechtserziehung vereinzelt noch als Bezeichnung für die pädagogische Beschäftigung mit Sexualität verwendet wird,[5] hat hier eine klare Differenzierung stattgefunden: Wenn gegenwärtig von geschlechtssensibler oder geschlechterreflektierter Pädagogik gesprochen wird, dann sind damit Ansätze gemeint, die ihren Fokus auf Geschlecht und nicht auf Sexualität legen. Auch wenn Geschlecht und Sexualität in ihren gegenwärtigen Bedeutungszuschreibungen in vielfältiger Weise miteinander verflochten sind (vgl. dazu Kapitel 7), haben sich Sexualpädagogik einerseits und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung bzw. geschlechterreflektierte Pädagogik andererseits als zwei getrennte disziplinäre und professionelle Handlungsbereiche herausgebildet.[6]

Uwe Sielert weist darauf hin, dass in der fachwissenschaftlichen Debatte in Deutschland mit einem differenzierten Vokabular gearbeitet wird, »um Praxis und Theorie, Sozialisation, Aufklärung, Erziehung, Bildung und Beratung gesondert bezeichnen zu können« (Sielert 2011: o.S.). Ich differenziere im Folgenden die gängigsten Begriffe und verdeutliche meine Verwendung derselben.

Der Begriff *Sexualaufklärung* bzw. *sexuelle Aufklärung* meint zumeist eine »punktuelle Wissensvermittlung«, wie es die Teilnehmerin einer von mir beobachteten Bildungsveranstaltung pointiert formuliert (Transkript). Sexualaufklärung konzentriert sich überwiegend auf den reproduktiven Aspekt von Sexualität, also im Wesentlichen auf die Erklärung von Empfängnis und Zeugung. Sielert und Schmidt verstehen Sexualaufklärung als »Information über Fakten und Zusammenhänge« zu menschlicher

5 Etwa im Namen der »Gesellschaft für Geschlechtserziehung«, die laut ihrer Website sexualpädagogisch arbeitet (vgl. Gesellschaft für Geschlechtserziehung o.J.).

6 Zu einer gesellschaftspolitischen Einschätzung dieser Entwicklung vgl. Kapitel 10.4

Sexualität, die »oft als einmaliges Geschehen« begriffen werde und Teil der Sexualerziehung sei (Schmidt/Sielert 2012: 12). Der Begriff wurde insbesondere in den 1960er und 70er Jahren benutzt, ist aber vor allem in der Alltagssprache immer noch sehr gebräuchlich. Auch die WHO und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland verwenden den Begriff weiterhin, etwa in den »Standards für die Sexualaufklärung in Europa« (vgl. WHO/BZgA 2011).[7] Für die Behandlung des Themas Sexualität im schulischen Unterricht ist auch der Begriff *Sexualkunde* bzw. *sexualkundlicher Unterricht* gebräuchlich. Er wird häufig für jene Unterrichtseinheiten des Biologieunterrichts verwendet, in denen menschliche Sexualität behandelt wird.

Weit verbreitet ist auch der Begriff *Sexualerziehung*, unter dem das gleichnamige Unterrichtsprinzip in Österreich 1970 eingeführt wurde. Schmidt und Sielert definieren Sexualerziehung »als Praxis« und meinen damit die »kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen« (Schmidt/Sielert 2012: 12). Im Gegensatz zu sexueller Sozialisation oder »Sexualisation« meint Sexualerziehung einen »intentional gelenkten Lernprozess«, so Schmidt und Sielert (ebd.).

Ab den 1980er und 90er Jahren wurden die Begriffe der Sexualaufklärung und Sexualerziehung im professionellen Kontext zunehmend vom Begriff der Sexualpädagogik abgelöst oder durch ihn ergänzt (vgl. Valtl 2013: 127). Gegenwärtig wird dieser von Vertreter*innen unterschiedlicher weltanschaulicher Ausrichtungen eingesetzt. Vertreter*innen emanzipatorischer Sexualpädagogik verwenden den Begriff Sexualpädagogik ebenso für ihren Zugang wie Kritiker*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt, die ihm oftmals Attribute wie etwa *entwicklungssensibel*, *kindgerecht* oder *human* voranstellen (vgl. etwa Katholische Kirche Österreich 2015).

Ein neuerer Begriff ist jener der *sexuellen Bildung*, der Mitte der 2000er Jahre in die sexualpädagogische Diskussion eingebracht und rasch aufgegriffen wurde. Er wird Karlheinz Valtl zugerechnet, der ihn in Vorträgen vorstellte und einen Artikel dazu für das »Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung« verfasste, das den Begriff bereits im Titel aufgreift (vgl. 2008, 2. Auflage 2013). Valtl knüpft in seiner Argumentation zur sexuellen Bildung weniger an bildungstheoretische Überlegungen als an zeitgenössische Programmatiken zum lebenslangen Lernen an. Sexuelle Bildung, so schreibt er, hätte den Vorteil, dass sie sich nicht nur an Kinder und Jugendliche richte, sondern alle Lebensalter inkludiere (vgl. 2013: 135). Was den Begriff der sexuellen Bildung zudem attraktiv mache, sei die Verschiebung des Blicks von den Erziehenden, der in Sexualerziehung und Sexualpädagogik zentral sei, hin zu den Lernenden, die sich Welt selbstbestimmt und selbsttätig aneignen (vgl. Valtl 2013: 128). Sexuelle Bildung, so Valtl, habe »einen Wert an sich« und sei »konkret und brauchbar«. Sie soll sowohl als Grundbildung für alle als auch als Bereich von »selektiver Vertiefung und Spezialisierung« gedacht werden. Er spricht hier in Anlehnung an musische Begabungen von »sexuellen Begabungen«, die es zu fördern gelte (vgl. 2005: 17). Sexuelle Bildung spreche zudem den ganzen Menschen an, müsse also Körperbildung, Herzensbildung, soziale Bildung sowie Sinnes- und Sinnlichkeitsbildung beinhalten, wie Valtl formuliert (ebd.). In seinem Artikel von 2013 spricht er dann von »allen Kompetenz-Ebenen«: der kognitiven,

7 Auf Englisch: »Standards for Sexuality Education in Europe« (WHO/BZgA 2010).

der emotionalen, der Haltungs-, der energetischen, der praktischen und der tieferen körperlichen Ebene (vgl. 2013: 12). Er betont, dass sich sexuelle Bildung auf die Ganzheit des Seins beziehe, die auch eine spirituelle, transpersonale Dimension beinhalte (vgl. ebd.). Der in der Tradition der emanzipatorischen Sexualpädagogik verortete Autor versteht sexuelle Bildung als explizit politisch und meint damit, dass sie von gesellschaftlich-politischen Kräften geprägt sei und ihrerseits auf diese Einfluss nehme. Sexuelle Bildung solle dazu beitragen, die politische Dimension von Sexualität einschätzen zu lernen und dazu Position beziehen zu können (vgl. 2006: 14).[8]

Valtls Konzept der sexuellen Bildung ist als programmatisches Konzept zu verstehen. Die Sprache, in der Valtl sein Konzept formuliert, kombiniert die Terminologie emanzipatorischer Sexualpädagogik vor 2000 – also vor der intensiven Rezeption poststrukturalistischer Theoriebildung – mit dem Vokabular zeitgenössischer Lern- und Kompetenzprogrammatiken. Eine systematische bildungstheoretische Ausarbeitung, Begründung und Diskussion des Konzepts sexueller Bildung steht meiner Ansicht nach noch aus.

In meiner Arbeit spreche ich dann von sexueller Bildung, wenn es mir darum geht, Fragen rund um Sexualität, Lust, Begehren, Erotik und Beziehungen im Horizont von Bildung zu verorten.[9] Fragen von Liebe, Lust, Erotik, Begehren, Sex und intimen Beziehungen berühren meiner Einschätzung nach bedeutsame Aspekte menschlicher Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse und damit Fragen, Ansprüche und Problemlagen von Bildung. Bildung denke ich als Formations- und Transformationsprozess, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht, wobei hier nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst zur Disposition gestellt wird (vgl. dazu etwa Koller 2012; in Bezug auf sexuelle Bildung Sattler/Thuswald 2016b).[10]

Die Bezeichnung Sexual*pädagogik* verwende ich, wie bereits zu Beginn des Kapitels eingeführt, nicht nur auf die Teil- oder Aspektdisziplin der Bildungswissenschaft bezogen, sondern ebenso für den professionellen Handlungsbereich. Im Gegensatz zu Sexual*erziehung*, die etwa auch in der Familie stattfindet, betont der Begriff Sexualpäd-

---

8 Valtl fasst die eben beschriebenen Charakteristika sexueller Bildung in fünf knapp formulierten Kennzeichen zusammen: 1. Sexuelle Bildung ist selbstbestimmt. 2. Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich. 3. Sexuelle Bildung ist konkret und brauchbar. 4. Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an. 5. Sexuelle Bildung ist politisch. (Vgl. Valtl 2013: 128ff.)

9 Thuswald und Sattler (2016b) schreiben, dass auch angesichts gegenwärtiger Informations- und Kommunikationstechnologien noch immer gilt, was Jörg Ruhloff 1971 diagnostiziert: »Sexualität ist nachweislich eines der Themen, an das gegenwärtig die Bildungschance wie an kaum ein anderes geknüpft ist« (Ruhloff 1971: 49). Denn kaum »sonst irgendwo findet der Lehrer – besonders bei Jugendlichen – so viel Bereitschaft zum Fragen wie hier« (ebd.).

10 Wolfgang Fischer legte 1971 – noch bevor der Begriff der sexuellen Bildung in die Diskussion eingeführt worden war – eine bildungstheoretische Auslegung von »Sexualerziehung in der BRD« vor und argumentierte, dass das Bildungsangebot in diesem Kontext auf die Frage vernünftigen Menschseins überhaupt anspiele (vgl. Fischer 1971: 32): »Das konnten jene Lehrer erfahren, die ihre Schüler nicht bloß sexuell zu informieren, einzuregeln, mit einer ›rechten Einstellung‹ zu versehen oder auch über die Sexualität zu ideologisieren trachteten, sondern denen die Sexualität als pädagogische Aufgabe eine Möglichkeit zu sein schien, die Vernunft der Jungen und Mädchen jenseits der die Schule als pädagogische Anstalt zerstörenden Leistungszwänge zu Gedanken und Einsichten, das Ganze betreffend, zu provozieren.« (Fischer 1971: 32f)

agogik den Aspekt von Wissenschaftlichkeit bzw. Professionalität. Die Bezeichnung Sexualkunde bzw. sexualkundlichen Unterricht beziehe ich ausschließlich auf den schulischen Kontext und einen auf Wissensvermittlung fokussierten Unterricht zu Sexualität.

Eine vergleichbare Differenzierung der Begriffe findet sich im englischsprachigen Fachdiskurs nicht. Gängig sind die Begriff *sex education* und *sexuality education*, die entweder synonym gebraucht oder hinsichtlich ihrer Breite unterschieden werden. *Sex education* bezieht sich in einem engeren Verständnis auf curriculumbasierte, vor allem schulische Sexualpädagogik, während *sexuality education* ein breiterer Begriff ist, der das formelle und informelle Lernen in allen Lebensaltern meint (vgl. Fields/Gilbert/Miller 2015: 371).

## Diskursive Kontinuitäten und Verschiebungen in der Sexualpädagogik

Nach einer Klärung der Begriffe gehe ich im Folgenden in knapper Form auf diskursive Kontinuitäten und Verschiebungen in der Sexualpädagogik und insbesondere ihrer emanzipatorischen Tradition ein. Bezüglich ausführlicherer Darstellungen und Analysen der Geschichte der Sexualpädagogik in Deutschland sei auf das 2017 erschienene Buch »Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik« (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017) verwiesen, das auch einen Überblick über bisher erschienene Arbeiten zur Geschichte der Sexualpädagogik in Deutschland gibt. Ein knapper Überblick für Österreich findet sich in einem Artikel von Rotraud Perner in der »International Encyclopedia of Sexuality« (2004), im Länderbericht des »Reference Guide to Policies and Practices. Sexuality Education in Europe« der International Planned Parenthood Federation – Network Europe (2006) sowie in einem Kapitel der Diplomarbeit der Soziologin und Sexualpädagogin Sabine Ziegelwanger (2008). Während sich in Deutschland eine aktuelle Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sexualpädagogik ausmachen lässt, findet eine solche in Österreich gegenwärtig nicht statt und die genannten Quellen sind über zehn Jahre alt.[11]

In der überarbeiteten Neuauflage seiner »Einführung in die Sexualpädagogik« (2015a) unterscheidet Uwe Sielert in einem Rückblick auf die Entwicklung der Sexualpädagogik in Deutschland verschiedene Phasen, die durch gesellschaftliche Transformationen und akademische Diskurse beeinflusst wurden. Er bezeichnet diese Phasen als eine »idealtypische Skizze«, die der komplizierten Realität nicht immer gerecht werden könne (Sielert 2015a: 13ff.). Bezogen auf (West-)Deutschland, so Sielert, wurde und wird die Sexualpädagogik in verschiedenen Diskursen situiert, die sich in Bezug auf bestimmte Schlüsselereignisse zeitlich verorten lassen. Sielert nimmt etwa Bezug auf die Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister zur Sexualerziehung an Schulen 1968 oder die Gründung des Instituts für Sexualpädagogik in Dortmund 1989. Er spricht zunächst von der »Sexualpädagogik im Repressionsdiskurs« ab dem 17. Jahrhundert in Europa und nimmt erst ab den 1960er Jahren eine genauere Differenzierung vor: Bezogen auf die 1960er Jahre spricht Sielert von »Sexualpädagogik im Befreiungsdiskurs«[12] und charak-

11 2020 erschien ein Überblicksartikel zu Sexualpädagogik im »Global Handbook of Sexualities«, der in einem Abschnitt auf die Situation in Österreich eingeht (vgl. Rothmüller/Thuswald 2020).

12 Indem Sielert den Befreiungsdiskurs erst ab den späten 1960er Jahren ansetzt, übergeht er die befreienden Ansätze, die im Zuge der Ausdifferenzierung der Psychoanalyse und im Rahmen sozialistischer und reformpädagogischer Erziehungskonzepte Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden sind

terisiert die Phase ab Ende der 1970er Jahre dann als »Sexualpädagogik im Aufklärungsdiskurs«. Ab 1983 verortet Sielert die »Sexualpädagogik im Professionalisierungsdiskurs«, wobei in den späten 1980er Jahren angesichts von HIV und der Diskussion um sexuelle Gewalt der »Gefahrendiskurs« hinzukomme. Ab den 2000er Jahren sieht Sielert »Sexualpädagogik im Bildungsdiskurs« situiert (vgl. ebd.: 14ff.). Auch wenn die Diskurse in ihrem Aufkommen zeitlich verortet werden, meint Sielert damit nicht, dass sie einander ablösen, sondern weist darauf hin, dass ältere Diskurse neben neueren weiterbestehen.

Gegenwärtig lässt sich konstatieren, dass wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Sexualpädagogik im Repressions- wie auch im Befreiungsdiskurs selten geworden sind. Die anderen Diskurse bestehen nebeneinander, verschränken und vermischen sich.

Als Ergänzung zu diesen Phasen sollen nun ausgewählte inhaltliche Verschiebungen skizziert werden. Hierbei beziehe ich mich auf eine bestimmte Tradition in der Sexualpädagogik, die als emanzipatorisch orientiert bezeichnet werden kann. Neben den ebenso benannten zähle ich dazu auch Ansätze, die Bezeichnungen wie »neo-emanzipatorisch« (vgl. Hammer/Ziegelwanger 2012: 105 ff.; analytisch dazu Müller 1992), »Sexualpädagogik der Vielfalt« (Tuider u. a. 2012), »kritisch-reflexiv« (Sielert 2015a) oder »nicht-diskriminierend«/»diskriminierungsreflektiert« (Debus 2016, 2021) verwenden. Meine These ist, dass sich von den Anfängen emanzipatorischer Sexualerziehung in den 1970er Jahren bis zu gegenwärtigen Zugängen Veränderungen in vier Bereichen ausmachen lassen. Diese inhaltlichen Verschiebungen sind durch umfassende gesellschaftliche Veränderungen mitbedingt, die hier nur kurz mit Schlagwörtern wie Neoliberalismus, Globalisierung, neue Informations- und Kommunikationstechnologien und Migrationsbewegungen angedeutet werden können. In Bezug auf das Bildungssystem drücken sich diese Transformationsprozesse in einer Ökonomisierung, Standardisierung und Rationalisierung von Bildung und Bildungsinstitutionen Betonung von Selbstverantwortung und Selbstorganisation der Einzelnen (vgl. etwa Dzierzbicka 2006). Mit Blick auf emanzipatorisch orientierte Sexualpädagogik lassen sich vor diesem Hintergrund vier Veränderungen ausmachen, nämlich Verschiebungen in

- den Ansprüchen und Erwartungen an Sexualpädagogik,
- der Gesellschaftsdiagnose und der Einschätzung des sexualpädagogischen Bedarfs,
- der Theorie-Rezeption
- und den didaktischen Ansätzen und praktischen Zugängen.

Die emanzipatorische Sexualpädagogik entwickelte sich aus den sozialen Bewegungen der sogenannten 1968er heraus, innerhalb derer in Anlehnung an Wilhelm Reich auch die Position vertreten wurde, dass die sexuelle Befreiung ein zentraler Ansatzpunkt für die revolutionäre Umwälzung der Gesellschaft sei. Zu diesem als überzogen und in-strumentalisierend kritisierten Anspruch gingen die meisten sexualpädagogischen Autor*innen in den 1970/80er Jahren auf Distanz und der Fokus verschob sich in Rich-

(vgl. etwa die Überlegungen von Annie Reich 2016 [1932], dazu auch Sager 2016). Auch wenn manche (reform)pädagogischen Ansätze im Nachhinein wegen völkischer sowie machtmissbrauchsfördernder und -legitimierender Ansätze zu Recht in die Kritik gerieten, lieferten insbesondere sozialistisch orientierte Ansätze wichtige Grundlagen, an die in den 1960er Jahren angeknüpft wurde.

tung individueller Selbstbestimmung (vgl. dazu Müller 1992: 119). Verändert hat sich auch die *Gesellschaftsdiagnose* und damit die Einschätzung des sexualpädagogischen Bedarfs. Während zu Beginn der emanzipatorischen Sexualpädagogik etwa der Einsatz für die *Enttabuisierung* von Sexualität sowie die Anerkennung von jugendlicher und vorehelicher Sexualität wesentlich waren, wird gegenwärtig angesichts von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die Notwendigkeit von *Intimitätsschutz* betont und die Entlastung von Jugendlichen angestrebt, die angesichts medialer Schönheitsnormen und des Anspruchs sexueller Versiertheit unter Druck stehen. Gleichzeitig wird auch die Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität weiterhin als notwendig erachtet.

Sielert formuliert in Bezug auf Ulrich Becks Individualisierungstheorem einige Herausforderungen postmoderner Sexualkultur. Er spricht erstens von der Freisetzung der Menschen aus früheren Einbindungen und Zwängen, die ihnen mehr Freiraum zur (sexuellen) Gestaltung gebe, sie aber auch alleine lasse. Zweitens erwähnt er die Entzauberung der großen Erzählung von Liebe und Lust, die es notwendig mache, selbst Sinn zu generieren. Und drittens spricht er von Kontrolle und Reintegration, die die scheinbaren Freiheiten durch Marktförmigkeit und Konsumlogik bestimmen (vgl. Sielert zit. n. Valtl 2005: 15). Anstelle des Einsatzes für die Anerkennung jugendlicher Sexualität und das Recht auf Information in sexuellen Fragen geht es also gegenwärtig um die Orientierung angesichts unübersichtlicher Informations- und Bilderangebote und einer neoliberalen Ökonomisierung, die eine Kommerzialisierung von Sexualität sowie eine Pluralisierung und Prekarisierung von Lebensverhältnissen mit sich bringt.

Verschiebungen fanden und finden auch in den *theoretischen Bezugspunkten* der Sexualpädagogik statt. In den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik waren neben der Erziehungswissenschaft vor allem die Sexualwissenschaft und die Kritische Theorie wichtige theoretische Bezugspunkte.[13] Ab den 2000er Jahren wurden verstärkt poststrukturalistische Theorien sowie Gender und Queer Studies in der Sexualpädagogik rezipiert, wie dies etwa im 2004 erschienenen Sammelband »Sexualpädagogik weiterdenken« explizit als Anspruch formuliert ist (Timmermanns/Tuider/Sielert 2004: 16).

In den *praktischen Zugängen und didaktischen Ansätzen* macht Walter Müller 1992 eine Verschiebung weg von rationalistischen zu stärker emotions- und körperorientierten Zugängen aus, wobei Wissensvermittlung noch immer eine große Rolle spielt (vgl. Müller 1992: 119ff.). Die praktischen Zugänge haben sich seit den 2000er Jahren zunehmend auch nach Zielgruppen ausdifferenziert. So wurden etwa Materialien für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit Behinderung oder für den Bereich der Elementarpädagogik entwickelt (vgl. exemplarisch Schwalb 2015; Jugend am Werk 2012; Weidinger 2011). In den letzten Jahren wurde auch die gesellschaftliche Pluralisierung bzw. die stärkere Wahrnehmung derselben vermehrt aufgegriffen. So thematisiert etwa das Methodenbuch »Sexualpädagogik der Vielfalt« (Tuider u.a. 2012) neben sexueller Vielfalt auch andere Differenzordnungen wie natio-kulturelle Herkunft oder Behinderung. Entwickelt wurden auch Ansätze, die sich als interkulturell, transkulturell oder werteplural verstehen oder die in ihren Analysen und Ansätzen auf die Bedingungen der Migrationsgesellschaft reagieren (vgl. etwa Jantz 2007; Hammer/Ziegelwanger 2012; Sielert/Marburger/Griese 2017).

---

13 In einem Artikel von 2004 geht Uwe Sielert der Frage nach dem Verhältnis der Sexualpädagogik zur Sexualwissenschaft nach und hält fest, was die Erziehungswissenschaft zu dieser Verhältnisbestimmung beitragen könne (vgl. Sielert 2004).

## Von Freiheit, Emanzipation und Glück zu Identität, Recht, Vielfalt und Reflexion

Die angesprochenen Verschiebungen drücken sich auch in einer Verschiebung von zentralen Begriffen in der sexualpädagogischen Fachliteratur aus. In Bezug auf sexualpädagogische Texte, die einer emanzipatorisch orientierten Sexualpädagogik zugeordnet werden können, lässt sich eine Verschiebung von Begriffen wie Freiheit, Emanzipation und Glück zu Begriffen wie Identität, Recht, Vielfalt und Reflexion beobachten. Als erster historischer Text einer sich als emanzipativ oder emanzipatorisch verstehenden Sexualerziehung gilt Helmut Kentlers Text »Repressive und nicht-repressive Sexualerziehung im Jugendalter« in dem von ihm mitherausgegebenen Sammelband »Für eine Revision der Sexualpädagogik« (Kentler/Bittner/Scarbath 1967).[14] In diesem Text stellt er zehn Thesen für eine »nicht-repressive Sexualerziehung« auf (Kentler 1967).[15] Freiheit und Glück sind darin zentrale Begriffe in diesem ersten Text zu emanzipatorischer Sexualerziehung. Kentler verwendet den Begriff *Freiheit* als eine »Freiheit von« und eine »Freiheit zu« etwas: »Sexualerziehung muss frei sein von Angst […] und sie soll freimachen zu Genuss und zur Liebe« (Kentler 1976: 30f., These V und VI). Vom Glück spricht Kentler in der These I und X: »Grundlage und Richtschnur aller Sexualerziehung« so seine erste These, »muss die Einsicht sein, dass das augenblickliche Glück der Heranwachsenden nicht einem zukünftigen geopfert werden darf« (ebd.). »Das Glück, um das es in der Sexualerziehung geht«, so hält er in der letzten These fest, »ist immer auch das Glück der anderen« (ebd.). In den anderen Thesen betont er die Form- und Kultivierbarkeit von Sexualität als Voraussetzung für die Möglichkeit von Sexualerziehung sowie ihre Lust- und Fortpflanzungsfunktion. Er plädiert zudem für eine rationale Begründung von Sexualerziehung und versteht sie als politische Erziehung.

Glück und Freiheit sind in gegenwärtigen Texten (vgl. etwa Valtl 2006; Sielert 2007; Hammer/Ziegelwanger 2012; Tuider u.a. 2008; Debus 2016) keine zentralen Begriffe. In einem Überblicksartikel zu »Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland« reflektiert Uwe Sielert kurz über die Abkehr von der Idee, dass Glück pädagogisch herstellbar sei (vgl. 2007: 71). In demselben Artikel verwendet er den Begriff der Freiheit einmal auf die Gegenwart bezogen, und zwar dort, wo er vom Forschungsbedarf zu Sexualität und Gesundheit spricht: »Sexualität und Gesundheit: Wie kann Sexualpädagogik die Balance zwischen Freiheit und Sicherheit fördern?« (Sielert 2007: 76). Freiheit kommt zudem auch, wie etwa bei Katharina Debus, in Form des Begriffs der Gewaltfreiheit vor (vgl. ebd. sowie Debus 2016: 813, 825, 828).

Ein Begriff, der in der Sexualpädagogik ab den 1990er Jahren prominent auftaucht, ist jener der *(sexuellen) Identität*, der etwa bei Uwe Sielert, Stefan Timmermanns oder Anja Henningsen zentral gesetzt wird. Die Entwicklung einer sexuellen Identität fungiert bei den Autor*innen als Zielgröße sexualpädagogischer Arbeit. Im Fokus steht also nicht eine bestimmte Praxis, Haltung oder Erkenntnis, sondern die Ausbildung einer Identität, ohne dass dabei immer klar wird, was damit genau gemeint ist (vgl. Sielert 2015a; Timmermanns 2016; Henningsen 2016). Timmermanns Artikel »Vielfalt

14 Zur Person Helmut Kentlers und seiner problematischen Rolle in der Rechtfertigung von sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in Abhängigkeitsverhältnissen vgl. Abschnitt 1.3.

15 Valtl zitiert diese Thesen im online veröffentlichen Text »Emanzipatorische Sexualpädagogik: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung« (Valtl 1997: 13).

erwächst aus Freiheit. Zu einer theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt« (2016) trägt zwar Freiheit im Titel, konzentriert sich aber im Text auf Begriffe wie Identität, Vielfalt und Menschenrechte.

Bei jenen Autor*innen, die sich verstärkt auf poststrukturalistische Theorien und Texte aus den Gender und Queer Studies beziehen, wie etwa Jutta Hartmann, Elisabeth Tuider und Katharina Debus hat Identität keine ebensolche Bedeutung, sondern fungiert vielmehr als Bezugspunkt kritischer Reflexion (vgl. etwa Hartmann 2004). Zentral gesetzt wird bei Debus, Hartmann sowie Tuider und Kolleg*innen der Begriff der Vielfalt, der programmatisch und machtkritisch gedacht wird. Der Begriff der (geschlechtlichen, amourösen und) sexuellen Vielfalt bzw. der vielfältigen Lebensweisen (Hartmann 2004) transportiert in seiner Verwendung, so meine Einschätzung, Konnotationen von Freiheit, auch wenn dies nicht so benannt wird. Ein anderes Konzept, das an die Stelle von Freiheit zu treten scheint, ist jenes des *Rechts*. Es ist inbesonders in menschenrechtsorientierten Zugängen präsent (vgl. etwa die Handreichung »Jetzt erst Recht« des Bundesverbands von pro familia 2012 sowie Hammer/Ziegelwanger 2012), findet sich aber – weniger prominent – auch in anderen Zugängen (vgl. etwa Timmermanns 2016; Debus 2016).

Eine Bedeutungszunahme erfährt auch der Begriff der *Reflexion*, den Sielert in der relativ neuen Bezeichnung einer »kritisch-reflexiven Sexualpädagogik« verwendet (Sielert 2015a). Reflexion findet sich auch etwa bei Debus (2016), Hartmann (2002) und Tuider u.a. (2008) als wichtiges Konzept und als Anspruch an sexualpädagogische Arbeit. Pointiert ließe sich also sagen, dass in der emanzipatorisch orientierten Sexualpädagogik – eine Begriffsverschiebung von Freiheit, Glück und Emanzipation zu Identität, Recht, Vielfalt und Reflexion stattgefunden hat.

Neben den Verschiebungen lassen sich aber auch Kontinuitäten ausmachen. So ist der Begriff Sexualität als Bezeichnung für den zentralen Gegenstand der Sexualpädagogik von den 1960er bis zu den 2010er Jahren gleich geblieben (vgl. dazu auch Kapitel 7). Eine Kontinuität lässt sich auch bezüglich der Begriffe Lust, Selbstbestimmung und Kritik ausmachen, auf die von den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik bis in die Gegenwart Bezug genommen wird (vgl. etwa Kentler 1967; Valtl 2005; Debus 2016).

Standen sich in den späten 1960er und den 1970er Jahren sogenannte repressive und befreiende Ansätze polarisierend gegenüber, so haben sich die unterschiedlichen sexualpädagogischen Ansätze in den darauffolgenden Jahrzehnten – mitbedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen – aneinander angenähert. Die Unterscheidung von emanzipatorischen und anderen – als liberal und/oder ganzheitlich einzuschätzenden – Ansätzen in der Sexualpädagogik lässt sich gegenwärtig nicht mehr so leicht treffen. Dies liegt daran, dass manche Positionen, die emanzipatorische Sexualpädagogik früher ausgezeichnet haben, gegenwärtig als professioneller Konsens in der Sexualpädagogik gelten wie etwa die Anerkennung jugendlicher Sexualität[16]. Ehemals als radikal verstandene emanzipatorische Positionen sind also mehrheitsfähig geworden, während sich zeitgleich auch die Ansprüche, die theoretische Basis und die Sprache emanzipatorischer Sexualpädagogik verändert haben und gegenwärtig zumeist weniger fundamentale Gesellschaftskritik beinhalten. Zudem wird auch die Bezeichnung *emanzipatorische Sexualpädagogik* gegenwärtig selten verwendet.

16 Diese Anerkennung gilt jedoch häufig nicht für Jugendliche (und auch Erwachsene) mit körperlichen Einschränkungen und/oder Lernschwierigkeiten, denen sexuelle Subjektivität abgesprochen wird

Brigitta Wrede und Maria Hunfeld schlagen eine Unterscheidung von individual-emanzipatorischen und gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansätzen vor (vgl. 1997: 109-128). Dieser Differenzierung folgend könnte der Begriff der Identität als zentral für individual-emanzipatorische Ansätze verstanden werden kann, während Begriffe wie Kritik und Macht eher für gesellschaftskritische Ansätze stehen. Recht, Vielfalt, Reflexion, Lust und Selbstbestimmung finden sich als Begriffe in beiden Ausprägungen. Die Unterscheidung ist aber nicht immer klar zu treffen und wird in der gegenwärtigen sexualpädagogischen Fachliteratur auch nicht verwendet. Der Frage der Unterscheidung verschiedener sexualpädagogischer Zugänge werde ich mich mit Blick auf die beobachteten Aus- und Fortbildungen in Kapitel 7 näher widmen. An dieser Stelle sei zusammenfassend festgehalten, dass sich sowohl inhaltliche Verschiebungen als auch Kontinuitäten nachzeichnen lassen und die Frage, was unter einer emanzipatorischen Ausrichtung gegenwärtig verstanden werden kann, neu gestellt werden muss.

## Zum Stand der Sexualpädagogik als Profession

Während in den vergangenen Abschnitten inhaltliche Aspekte sexualpädagogischer Ansätze im Zentrum standen, skizziere ich im Folgenden, wie der Stand der Sexualpädagogik als Profession gegenwärtig eingeschätzt wird. Uwe Sielert und Karlheinz Valtl sprechen bereits 2000 in Anlehnung an berufssoziologische Konzepte von einer fortschreitenden Professionalisierung der Sexualpädagogik in Deutschland und nennen als Indikatoren unter anderem gesellschaftliche Anerkennung durch gesetzliche Verankerung, Zunahme an Forschungsprojekten und Publikationen sowie die Gründung von Fachgesellschaften bzw. Berufsverbänden (vgl. Sielert/Valtl 2000; Sielert 2008).

Die gesetzliche Grundlage für diese Entwicklung wurde in Deutschland 1992 mit dem Schwangeren- und Familienhilfegesetz gelegt, das Sexualaufklärung als staatliche Aufgabe bestimmt. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) wurde mit der Umsetzung beauftragt und mit finanziellen Mitteln ausstattet (vgl. Schmidt 2015: 13f.). In Österreich gibt es keine vergleichbare gesetzliche Grundlage und auch keine sexualpädagogisch gewidmeten Budgettöpfe auf Bundesebene. Sexualpädagogische Arbeit wird stattdessen beispielsweise über die Förderung von Familienberatungsstellen oder die Gesundheits- und Frauenfördertöpfe finanziert. Der staatliche Auftrag zu Sexualerziehung zeigt sich in Österreich vor allem im Grundsatzerlass Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik für die Schule (BMBF 2015).[17] Darüber hinaus findet sich etwa auch im Bildungsplan für die Elementarpädagogik unter dem »Bildungsbereich Bewegung und Gesundheit« ein kurzer Absatz zur »Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zu Sexualität« (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer u.a. 2009: 17).
Die Erziehungswissenschaftlerin und Sexualpädagogin Anja Henningsen hat in ihrer umfangreichen Dissertation den Versuch unternommen, die Sexualpädagogik in Deutschland professionstheoretisch zu analysieren. Sie nimmt dazu die Entwicklung der Sexualpädagogik aus der Perspektive unterschiedlicher Professions- und Professionalisierungstheorien in den Blick (vgl. Henningsen 2012). Henningsens Arbeit gibt

17 Als Pendant dazu in Deutschland können die von der ständigen Konferenz der Kulturminister (KMK) 1968 herausgegebenen Empfehlungen zu Sexualerziehung in den Schulen angesehen werden (vgl. KMK 1968).

einen Überblick über historische Entwicklungen und die gegenwärtige Verortung der Sexualpädagogik in Deutschland. Der Titel ihrer Arbeit – »Zur Identität der Sexualpädagogik« (2012) – legt dabei nahe, die Sexualpädagogik als ein Subjekt zu denken. Er lässt sich auch so lesen, dass die Identitätsorientierung, die sich in vielen sexualpädagogischen Texten findet, auf den Professionalisierungsprozess der Sexualpädagogik übertragen wird. Es ist aus dieser Perspektive wohl konsequent und dennoch bedauerlich, dass Henningsen zwar diverse professionstheoretische Ansätze zur Analyse heranzieht, die Sexualpädagogik in Deutschland dabei aber als ein homogenes und kohärentes Subjekt konstruiert und Differenzen innerhalb des Feldes außen vor lässt.

Nichtdestotrotz sind einige von Henningsens Ergebnissen interessant, um den Stand sexualpädagogischer Professionalisierung im Hinblick auf ihre Institutionalisierung zu erfassen. Mit Blick auf die historische Entwicklung der Sexualpädagogik konstatiert Henningsen, dass die Sexualpädagogik den Beweis erbracht habe, keine vorübergehende pädagogische Modeerscheinung zu sein, sondern als eine Aspektdisziplin mit eigener Theoriebildung zu betrachten sei. Zur Begründung diese Einschätzung verweist sie unter anderem auf das Qualitätssiegel der Gesellschaft für Sexualpädagogik (GSP), das als ein Element interner Qualitätssicherung eingeführt worden sei. Organisationen wie die BZgA und die GSP würden zudem einen Theorie-Praxis-Transfer in der Sexualpädagogik gewährleisten. Elf bundesweite Träger für sexualpädagogische Angebote sowie vier explizit sexualpädagogische Fachgesellschaften sowie Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten an mehreren Hochschulen würden den Fortbestand und die Weitergabe der Handlungskompetenz sichern, auch wenn das Angebot in der Hochschullehre noch immer sehr gering sei (vgl. Henningsen 2012: 459ff., 2016).[18]

In Österreich hat sich 2006 die Plattform Sexuelle Bildung als ein Zusammenschluss von ausgebildeten Sexualpädagog*innen gegründet, der das Ziel verfolgt, sexuelle Bildung zu professionalisieren.[19] Seit 2018 hat ein neuer Vorstand die Koordination der Plattformarbeit übernommen und einige Neuerungen eingeführt (vgl. Plattform Sexuelle Bildung o.J.).[20] Die Ressourcen der Plattform waren und sind beschränkt und die Arbeit wird ausschließlich ehrenamtlich übernommen. Umso beeindruckender ist es, dass es die Plattform 2018 und 2019 geschafft hat, eine breite Allianz und Solidarisierung für die Professionalisierung der Sexualpädagogik zu schaffen und breiten Protest gegen die Verbannung von sexualpädagogischen Vereinen aus Schulen zu organisieren (vgl. den offenen Brief an den Bundesminister Faßmann und die Kampagne #redmadrüber, Plattform Sexuelle Bildung 2019a). Die Plattform fordert unter anderem mehr staatliche Ressourcen für die Professionalisierung von Sexualpädagog*innen.

Als eine Initiative zur Stärkung der sexualpädagogischen Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung kann die Einrichtung des Bundeszentrums fürs Sexualpä-

18 2010 haben sich zudem sexualpädagogische Verbände aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol in der Sexualpädagogischen Allianz zusammengeschlossen, um fachlichen Austausch zu ermöglichen und die Entwicklung von Qualitätskriterien für die sexualpädagogische Arbeit voranzutreiben, wie im Grundsatzpapier der Allianz festgehalten ist (vgl. Sexualpädagogische Allianz 2010).

19 Die Plattform publizierte für einige Jahre das sexualpädagogische Onlinemagazin schrift.verkehr.

20 Um Mitglied der Plattform zu werden ist es nicht wie bisher notwendig 150 Stunden an sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung vorzuweisen, sondern die Voraussetzung ist, die zentralen Grundsätze der Plattform zu teilen (vgl. Plattform Sexuelle Bildung o.J.).

dagogik (zunächst BZSP, dann NCoC – National Center of Competence) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg angesehen werden, die im Zuge der Überarbeitung des Grundsatzerlasses 2015 durch das Bildungsministerium unter Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek erfolgte. Das NCoC Sexualpädagogik fungiert laut Website als Kompetenz- und Koordinationszentrum zur Professionalisierung von Lehrkräften an Schulen und zur Bereitstellung von Expertise im Bereich der Sexual- und Präventionspädagogik. Es orientiert sich dabei am Grundsatzerlass Sexualpädagogik und an den WHO-Standards für Sexualaufklärung in Europa (vgl. BZSP 2017; NCoC 2019).[21] Eine Initiative zur Stärkung des sexualpädagogischen Angebots in der Pädagog*innenbildung wäre durchaus notwendig, bisher sind die Impulse des NCoC jedoch noch nicht sehr spürbar. Es fehlt gegenwärtig an Forschung und Überblicksdarstellungen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsangebote in Österreich gibt, weshalb der Stand der Dinge im nächsten Abschnitt kurz zusammengefasst wird.

## 2.2 Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen: Mangel und Engagement

Wie bereits erwähnt, ist Sexualpädagogik in Deutschland und Österreich an Universitäten und Hochschulen sowie in der Lehramtsausbildung und anderen pädagogischen Ausbildungen wenig verankert, auch wenn in den letzten Jahren ein leichter Anstieg des Angebots bemerkbar ist.[22] In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten haben sich zudem außerhalb von Universitäten und Hochschulen sexualpädagogische Institute, Vereine, Fachstellen und Gesellschaften gegründet. Während manche auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder auf Aus- und Fortbildungen für pädagogisch bzw. psychosoziale Tätige spezialisiert sind, bieten viele Organisationen beides an. Einen Überblick zu den Angebote sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen, wie er in Deutschland von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zusammengestellt wird (vgl. BzgA o.J.), gibt es bisher für Österreich nicht.[23] Der folgende Abschnitt widmet sich daher einer kurzen Beschreibung der Landschaft sexualpädagogischer

21 Das NCoC Sexualpädagogik hieß zunächst BZSP. Die alte Website, auf der auch konkrete Aktivitäten des BZSP angeführt waren, ist nicht mehr online. Laut Beschreibung auf der neuen Website sind die Aufgaben nach der Umbenennung ähnlich geblieben; es ist aber nicht nachvollziehbar, was gegenwärtig die konkrete Arbeit des NCoC ausmacht.

22 In Deutschland lassen sich in den letzten Jahren Initiative zur Stärkung der Sexualpädagogik in pädagogischen Aus- und Fortbildungen ausmachen, wie etwa die Entwicklung eins Rahmencurriculums für Sexualpädagogik (vgl. BZgA 2003) oder das Projekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« in Mitteldeutschland, das zum Ziel hat, Curricula für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zu entwerfen und sich mit ähnlich ausgerichteten Projekten in den anderen Bundesländern zu vernetzen (vgl. Institut für Angewandte Sexualwissenschaft 2017).

23 Für Deutschland bietet die BzG auf ihrer Website einen Überblick über Angebote in der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildung sowie über sexualpädagogische Wahlmodule und Lehrveranstaltungen an Hochschulen (vgl. BzgA, o.J.). Festgehalten werden kann, dass diese Angebote, die zumeist nur im Wahl- nicht aber Pflichtbereich angeboten werden, gering sind und nur einen kleinen Teil der angehenden Pädagog*innen erreichen. Einer unveröffentlichten nicht-repräsentativen Studie zufolge, auf die Uwe Sielert in einem bereits zitierten Artikel von 2015 Bezug nimmt, geben 80 Prozent von 150 befragten Lehrkräften an, dass sie Sexualerziehung kein Thema in ihrer Ausbildung war. Von den 20 Pro-

Angebote für pädagogisch Tätige. Ich konzentriere mich dabei auf sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen, die sich ausschließlich oder unter anderem an Lehrer*innen richten. Nicht einbezogen werden also die sexualpädagogischen Angebote innerhalb der Ausbildungen anderer pädagogischer oder psychosozialer Berufe, wie etwa der Elementarpädagogik, der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Jugendarbeit, der sogenannten Behindertenbetreuung und ähnlicher Bereiche.

Zu den österreichischen Vereinen, Gesellschaften und Instituten, die auf Sexualpädagogik spezialisiert sind und auch Fort- und Weiterbildungen anbieten, gehören neben anderen etwa das *Österreichische Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien*, *lil* – Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung* (ehemals *Verein liebenslust)* oder die *Österreichische Gesellschaft für Sexualwissenschaften*. Manche Vereine haben Schwerpunkte in benachbarten Bereichen wie der Familienplanung, der Prävention von sexualisierter Gewalt oder der Sexualforschung, bieten aber auch Fortbildungen im Bereich Sexualpädagogik an, wie die *Österreichische Gesellschaft für Sexualforschung*, die *Fachstelle Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen* in Wien, der *Verein Selbstbewusst – Sexualpädagogik und Prävention von sexuellem Kindermissbrauch* in Salzburg oder die *Österreichische Gesellschaft für Familienplanung*, die *Fachstelle für Suchtprävention und Sexualpädagogik Niederösterreich*, das *Mädchenzentrum Amazone* in Vorarlberg oder der *PGA – Verein für prophylaktische Gesundheitsarbeit* in Linz.

Mehrmodulige Bildungsangebote für pädagogisch Tätige werden zumeist als Lehrgänge bezeichnet und setzen häufig eine pädagogische, psychosoziale oder ähnliche Berufsausbildung und/oder eine einschlägige Berufspraxis voraus. Diese Lehrgänge verstehe ich als *Weiterbildung*, die eine Zusatzqualifikation zu einer pädagogischen, medizinischen oder sonstigen psychosozialen Ausbildung darstellen. Manche der Teilnehmer*innen, die solche zwei- bis viersemestrigen Lehrgänge besuchen, arbeiten danach als Sexualpädagog*innen bei Organisationen, die Workshops für Schulen, Jugendzentren oder sozialpädagogische Wohngemeinschaften anbieten – zumeist in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Andere Teilnehmer*innen absolvieren die Lehrgänge als berufsbegleitende Zusatzqualifikation für ihre bereits ausgeübten Tätigkeiten als Sozialpädagog*innen, Jugendarbeiter*innen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen oder Betreuer*innen in der Arbeit mit behinderten Menschen. Zwei- bis viersemstrige Lehrgänge werden derzeit etwa vom *Österreichischen Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien*, der *Sexualakademie der Österreichischen Gesellschaft für Sexualforschung*, der *Fachhochschule Vorarlberg* in Kooperation mit dem *Institut für Sexualpädagogik* in Dortmund oder der *Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz* und der *Initiative Christliche Familie*[24] angeboten. Wie bereits erwähnt startete 2019 zum ersten Mal der viersemestrige Universitätslehrgang »Sexualberatung im pädagogischen und therapeutischen Kontext« an der *Sigmund Freud Privatuniversität Wien*, der nach den ersten zwei Semestern eine Zertifizierung zum/zur »Akademisch geprüften Sexualpädagogen/in« ermöglicht (vgl. SFU 2019). 2020

zent der Lehrkräfte, die in der Lehramtsausbildung sexualpädagogische Inhalte vermittelt bekommen haben, schätzt nur ein Zehntel die absolvierte Vorbereitung als gut ein (vgl. Sielert 2015c: 20).

24 Die philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz und die Initiative Christliche Familie bieten seit 2015 den Lehrgang »Leib – Bindung – Identität. Entwicklungssensible Sexualpädagogik« an.

folgte dann der Universitätslehrgang »Sexualpädagogik und sexuelle Bildung« (vgl. SFU 2020). 2021 kündigte die *Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz* gemeinsam mit dem Verein *Abenteuer Liebe* einen Hochschullehrgang »Sexuelle Bildung in (vor-)schulischen Handlungsfeldern« an (vgl. Katholische Kirche Steiermark 2021). Die zuletzt erwähnten, neu eingerichteten hochschulischen Lehrgänge werden nicht von staatlichen Hochschulen oder Universitäten betrieben und sind ebenso kostenpflichtig wie jene von außerhochschulischen Anbieter*innen.

Von solchen längeren Weiterbildungen, die zumeist auch Hospitationen bzw. Praktika umfassen, lassen sich *Fortbildungen* unterscheiden. Darunter verstehe ich kürzere Bildungsveranstaltungen – etwa halbtägige Workshops oder Wochenendseminare –, die einen Einblick in das Themengebiet der Sexualpädagogik bieten oder ein Schwerpunktthema näher behandeln. Diese Fortbildungen sind häufig auf Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten für den pädagogischen Alltag der Teilnehmer*innen konzentriert, ermöglichen aber aufgrund der Kürze keine systematische und intensive Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik. Solche Fortbildungen werden an Hochschulen[25], von Weiterbildungseinrichtungen, einschlägigen Vereinen und Institutionen angeboten und sind im Hinblick auf ihre Zielgruppen, ihre inhaltliche Konzeption und ihre Länge sehr unterschiedlich. Das Angebot reicht von zweistündigen Vorträgen bis zu mehrteiligen Fortbildungsreihen. Sexualpädagogische Fortbildungen werden entweder für eine bestimmte Berufsgruppe wie etwa Lehrer*innen angeboten, oder sie richten sich an Personen aus verschiedenen pädagogischen oder psychosozialen Handlungsfeldern. Die Fortbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen sind für Lehrer*innen zumeist kostenlos, während jene von Vereinen, Instituten und Gesellschaften fast immer kostenpflichtig sind.[26]

Ein Blick auf Fortbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen – die für die Organisation der Lehrer*innen-Fortbildung in Österreich zuständig sind – zeigt, dass an den meisten PHs mindestens zwei explizit sexualpädagogische Fortbildungsangebote pro Studienjahr zu finden sind. Sie heißen etwa »Abenteuer Liebe – Sexualität in Kinderschuhen« oder »Behutsame und humorvolle Sexualpädagogik im Schulalltag« (PH Steiermark), »Muss man beim Sex die Unterhose ausziehen? Sexualerziehung für die Primarstufe« (PH Salzburg), »Liebe, Sex und Partnerschaft? Zum Umgang mit dem Thema Liebe, Sexualität und sexuelle Orientierung im Schulkontext« (PH Kärnten), »Gesund aufwachsen – Basismodul Sexualpädagogik« (PH Vorarlberg) oder »Schulische Sexualpädagogik für Führungskräfte« (PH Niederösterreich). Die meisten Ange-

25 Die Referent*innen an Hochschulen kommen teilweise von den Hochschule selbst, teilweise sind sie auch externe Referent*innen, die in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und/oder der Multiplikator*innenbildung tätig sind. Das heißt, sie kommen bisweilen von sexualpädagogischen Vereinen, die auch selbst Fortbildungen anbieten.

26 So kostete 2017 ein eintägiger Basisworkshop am Österreichischen Institut für Sexualpädagogik 145 Euro pro Person bzw. 110 Euro für »Student*innen mit geringem Einkommen« (vgl. ISP: http://sexualpaedagogik.at/basisworkshop/ [Stand 19.07.2017]). Bei der Fachstelle Selbstlaut kostet ein eintägiges Seminar 120 Euro (vgl. Selbstlaut: https://selbstlaut.org/seminare/seminarreihe/ [Stand 19.01.2020]). Die Fortbildung »Basiskompetenz Sexuelle Bildung« des Vereins liebenslust* mit 28 Unterrichtseinheiten an vier Tagen kostet 420 Euro bzw. 380 Euro für Studierende (vgl. lil*: https://www.liebenslust.at/basiskompetenzen-sexuelle-bildung/ [Stand 19.07.2017]).

bote umfassen ein Seminar oder einen Workshop von drei bis vier Stunden, es finden sich aber auch kürzere und längere Veranstaltungen.

In der neu überarbeiteten Fassung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik von 2015 werden alle lehrer*innenbildenden Hochschulen aufgefordert, Lehrveranstaltungen zum Thema Sexualpädagogik anzubieten.[27] In der Lehrer*innenausbildung, also im Lehramtstudium, sind sexualpädagogische Veranstaltungen jedoch keine Selbstverständlichkeit. Auch hier hat sich das Angebot in den letzten Jahren jedoch etwas erweitert.[28] Während sich im Studienjahr 2015/16 nur vereinzelt sexualpädagogische Lehrveranstaltungen in den Online-Verzeichnissen finden ließen, hat sich das Angebot im Studienjahr 2018/19 in manchen Verbünden auf drei bis vier Veranstaltungen erweitert. Meist werden diese schlicht mit »Sexualpädagogik« oder »Sexualpädagogik in der Schule« (Katholische PH Krems, PH Steiermark, Uni Innsbruck) benannt, bisweilen finden sich auch Titel wie »Sexuelle Bildung in der Schule« (PH der Diözese Linz, Universität Wien) oder »Sexualerziehung und Missbrauchsprävention« (PH Salzburg). Auch 2019/20 finden sich jedoch PHs und Universitäten, die laut Online-Verzeichnis keine sexualpädagogischen Veranstaltungen im Lehramtsstudium anbieten.[29]

Karlheinz Valtl zeigt am Beispiel der Universität Wien sehr anschaulich, wie gering das sexualpädagogische Angebot in der Lehrer*innenbildung gegenwärtig immer noch ist: Bei einer Studierendenzahl von 12.000 Studierenden am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien müssten pro Semester etwa 60 Seminare angeboten werden, damit alle Lehramtsstudierenden einmal in ihrem Studium ein sexualpädagogisches Seminar besuchen könnten (vgl. Valtl 2016: 129). Die gegenwärtige Realität sieht hingegen so aus, dass am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien pro Semester ein bis zwei Veranstaltungen explizit zu Sexualpädagogik angeboten werden (vgl. ebd.). Valtl merkt jedoch an, dass es in den letzten Jahren schwieriger geworden sei, Aussagen über das quantitative Angebot zu treffen, da »das Feld durch den Beitrag von Gender Studies, Fachdidaktiken und studentischen Initiativen[30] vielfältiger und auch unübersichtlicher geworden ist« (ebd.: 128f.). Das Miss-

27 Die betreffende Stelle im Grundsatzerlass ist folgendermaßen formuliert: »Eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips ›Sexualpädagogik‹ kommt der Aus- und Fort- und Weiterbildung zu« (BMBF 2015: 8). »Zur Entwicklung einer entsprechenden Methodik und Didaktik für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips ›Sexualpädagogik‹ werden an allen lehrer- und lehrerinnenbildenden Hochschulen einschlägige Lehrveranstaltungen für Lehrkräfte angeboten.« (ebd.).

28 Bisweilen erscheint das Angebot auch deshalb größer, weil in den Online-Verzeichnissen auch die Lehrveranstaltungen an den anderen PHs und Universitäten des Verbunds angezeigt werden.

29 Insbesondere vor der Reform der Pädagog*innenbildung und der Einführung der Verbünde war ein klarer quantitative Unterschied der Angebote an PHs und Universitäten zu bemerken. Dieser lässt sich damit erklären, dass Erstere gegenüber dem Bildungsministerium weisungspflichtig sind und dazu aufgefordert sind, entsprechende Angebote zu setzen, während die Universitäten in der Gestaltung ihrer Curricula und ihres Lehrangebots autonomer sind und die Gesetze, die die Curricula von Lehramtsstudien regulieren, keine entsprechenden Vorgaben enthalten. An den Universitäten hing/hängt das Angebot also vom Engagement einzelner Lehrpersonen ab, wie Karlheinz Valtl bemerkt (vgl. 2016: 128).

30 So ist etwa *Achtung˚Liebe* eine studentische Initiative, die eine sexualpädagogische Grundausbildung für ihre ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen organisiert und Workshops für Schulklassen anbietet (vgl. www.achtungliebe.at).

verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage ändert sich dadurch jedoch nicht grundlegend und von einer Auseinandersetzung aller Lehramtsstudierenden mit sexuellen und sexualpädagogischen Fragen ist die österreichische Pädagog*innenbildung weit entfernt (ebd.). Und das, so Valtl, obwohl »das Thema unter den Interessen, Entwicklungsaufgaben und Konfliktzonen der Heranwachsenden ganz weit oben rangiert« und deshalb auch für Lehrer*innen von großer Wichtigkeit ist (Valtl 2016: 127).

Wie sich sexualpädagogische Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung auf schulische Sexualpädagogik auswirken, ist nochmals eine ganz andere Frage, die bisher – insbesondere in Österreich und Deutschland – wenig erforscht ist. Erschienen sind in den letzten Jahren jedoch einige qualitative empirische Studien, die einen Einblick in die Praxis, die Einschätzungen und die professionellen Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik geben.

## 1.3 Forschung zu schulischer Sexualpädagogik: Herausforderungen benennen

Der kommende Abschnitt ist empirischen Studien zum sexualpädagogischen Handlungsfeld Schule gewidmet. Dabei liegt der Fokus auf den professionellen Herausforderungen sexualpädagogischen Handelns, die in den Studien herausgearbeitet werden. Die Forschungsergebnisse zu schulischer Sexualpädagogik dienen dazu, den Blick für den Bedarf aber auch die Spannungsfelder sexualpädagogischer Professionalisierung zu schärfen.

Grundlage für die schulische Sexualpädagogik ist, wie bereits festgehalten, das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung, das 1970 in Österreich eingeführt wurde. Unterrichtsprinzipien werden in Österreich in Form von Grundsatzerlässen als Programmatiken veröffentlicht und gelten für alle Schultypen fächerübergreifend als zu berücksichtigende Querschnittsthematiken.[31] 2015 wurde das Unterrichtsprinzip überarbeitet und unter dem neuen Titel »Sexualpädagogik« sowie mit geändertem Text veröffentlicht (vgl. BMBF 2015). Die Neufassung nimmt starken Bezug auf die »Richtlinien für Sexualaufklärung in Europa«, die das europäische Büro der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gemeinsam mit der deutschen BZgA erarbeitet hat und die dem Ansatz der ganzheitlichen Sexualpädagogik (comprehensive sex education) zugeordnet werden können (vgl. WHO/BZgA 2011).

Bevor ich näher auf die qualitativen Studien zu schulischer Sexualpädagogik eingehe, soll ein kurzer Blick auf quantiative Forschung zu Sexualpädagogik im schulischen Kontext geworfen werden.

31 Zu den Unterrichtsprinzipien gehören gegenwärtig neben der Sexualpädagogik auch Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Umweltbildung, Verkehrserziehung sowie Wirtschaftserziehung und Verbraucher*innenbildung (vgl. BMBWF o.J.).

## Quantitative Studien: Schule als Ort der Wissensvermittlung zu Sexualität

Wie das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik in den Schulen in Österreich umgesetzt wird, ist kaum erforscht.[32] Die wenigen Studien, die es zum Sexualwissen von Jugendlichen und zu Sexualerziehung in Österreich gibt, befragen Schüler*innen und manchmal auch Eltern und Lehrer*innen zu ihren Einschätzungen schulischer Sexualerziehung bzw. zu ihrem sexualitätsbezogenen Wissen. Dabei wird zumeist quantitativ untersucht, welche Themen laut der Erfahrung der Befragten aufgegriffen werden, welche Bedeutung schulischer Sexualerziehung zugeschrieben wird und was sich die Studienteilnehmer*innen von schulischer Sexualerziehung wünschen. In einer fast 20 Jahre alten Studie der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung, an der 1044 österreichische Jugendliche und junge Erwachsene teilnahmen, halten die Autor*innen fest, dass knapp ein Viertel aller Jugendlichen die Schule als wichtige Informationsquelle erachtet. An erster Stelle steht der Freundeskreis, an zweiter Stelle die Mutter. Etwa 8% der Burschen und 4% der Mädchen haben laut dieser Studie niemanden, mit dem sie über sexuelle Themen sprechen könnten (vgl. Weidinger u.a. 2001: 55).

Die repräsentative Wiederholungs-Befragung »Jugendsexualität. Perspektiven der 14- bis 25-Jährigen« der BZgA in Deutschland kommt 2015 zu dem Ergebnis, dass 10% der Mädchen und 17% der vierzehnjährigen Jungen niemanden haben, mit dem sie offen über sexuelle Fragen sprechen können. Dabei haben laut der Studie Schüler*innen mit niedrigerer Schulbildung weniger Ansprechpartner*innen für intime Fragen als solche mit höherer Schulbildung (vgl. Bode/Heßling 2015: 27–29). Laut der deutschen Studie würden von 18 abgefragten Themenbereichen in der Schule vor allem sechs Themen behandelt: Geschlechtsorgane, Regel/Eisprung/fruchtbare Tage der Frau, Geschlechtskrankheiten (z.B. Aids), Empfängnisverhütung, körperliche/sexuelle Entwicklung Jugendlicher sowie Schwangerschaft/Geburt (vgl. ebd.: 36ff.).[33]

Das Bundeszentrum für Sexualpädagogik (jetzt NCoC Sexualpädagogik) veröffentlichte noch im Jahr seiner Gründung 2015 eine Studie mit dem Titel »Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015« (vgl. Depauli/Plaute/Oberhüttinger 2015). Die als Online-Befragung konzipierte Erhebung richtete sich an Lehrkräfte, Eltern/Angehörige und Schüler*innen und unterscheidet zwischen den Altersgruppen der 6-bis 9-Jährigen, der 10- bis 12-Jährigen sowie der 12- bis 15-Jährigen und der über 15-Jährigen. Inhaltlich bezieht sich die Befragung auf bereits behandelte Inhalte in der Schule, auf die Einschätzung der Wichtigkeit ausgewählter Themen, auf die Frage nach den verwendeten Unterrichtsmitteln sowie auf Wünsche der Befragten an den Sexualkunde-Unterricht und seine Rahmenbedingungen.

---

32 Blumenthal hält für Deutschland fest, dass es keine aktuellen repräsentativen Studien zur Umsetzung der Sexualerziehung oder -aufklärung an deutschen Schulen gebe. Sie schreibt, dass Expert*innen wie Renate-Berenike Schmidt und Gerhard Glück sowie Institutionen wie die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung jedoch darin übereinstimmen, dass die Umsetzung der Sexualaufklärung in deutschen Schulen der Verbesserung bedürfe (vgl. 2014: 18f.).

33 Zur Sicht von Jugendlichen auf schulische Sexualerziehung vgl. auch die interessante und gut lesbare qualitative Studie von Luisa Allen zu schulischer Sexualpädagogik in Neuseeland, deren Ergebnisse auch für den deutschsprachigen Raum als anregend eingeschätzt werden können (2011).

Die Studie kann mit 2387 teilnehmenden Lehrkräften, 3894 Schüler*innen (ab 12 Jahren) und 2915 Eltern und Angehörigen auf eine beachtliche Beteiligung verweisen. Leider ist ihre Aussagekraft wegen fehlender theoretischer Fundierung und methodischer Mängel begrenzt. Durchaus nachvollziehbar orientiert sich die Studie an den WHO-Standards für Sexualaufklärung in Europa (vgl. WHO/BZgA 2011), auf die sich auch der neue Grundsatzerlass Sexualpädagogik bezieht. Die Studie übernimmt jedoch die Formulierungen aus den WHO-Richtlinien, ohne sie für die Zwecke einer quantitativen Online-Befragung anzupassen. Die Studie entbehrt zudem einer theoretischen Grundlegung, einer methodischen Reflexivität sowie einer differenzierten Interpretation der Daten. Dies lässt sich an einem Beispiel illustrieren: So kommt die Studie etwa zu dem Ergebnis, dass Eltern und Lehrkräfte das Thema »Schwangerschaften (auch bei gleichgeschlechtlichen Beziehungen) und Unfruchtbarkeit« bei 13-bis 15-Jährigen für *am wenigsten* wichtig halten, während es in der viel breiteren Formulierung »Schwangerschaft (auch bei gleichgeschlechtlichen Beziehungen) und Unfruchtbarkeit, Schwangerschaftsabbruch, Verhütung, Notfallsverhütung (ausführliche Informationen)« für die 15-Jährigen an *zweitwichtigster* Stelle steht. Dieser signifikante Unterschied liegt vermutlich nicht nur am Alter der Schüler*innen, sondern an der unterschiedlichen Formulierung der Items, was jedoch in der Studie in keiner Weise thematisiert wird (vgl. Depauli u.a. 2015: 49, 59). Eines jener Themen, welches von Eltern und Lehrpersonen für die über 15-Jährigen am allerwichtigsten eingeschätzt wird – nämlich »Sex bedeutet mehr als Geschlechtsverkehr« – ist für die anderen Alterskohorten als Auswahlmöglichkeit gar nicht angeführt, was weder aus methodischer noch aus inhaltlicher Sicht nachvollziehbar ist (vgl. ebd.: 40f., 47f., 59f.).[34]

Ein interessantes Ergebnis der Studie ist dennoch, dass für die befragten Schüler*innengruppen (12-bis 15-Jährige sowie über 15-Jährige) unabhängig von ihrem Geschlecht die »Möglichkeit anonym Fragen stellen zu können« der wichtigste »Wunsch an den Unterricht« ist; wichtiger als etwa »›altersangemessen‹ immer wieder im schulischen Angebot vorkommen (von der Grundschule bis zum Schulabschluss)« und »geschlechtssensibel gestaltet werden« – jene Items die in der Wichtigkeit an zweiter und dritter Stelle stehen (vgl. ebd.: 50, 79–80).

## Qualitative Studien: Schule als Ort sexualpädagogischen Handelns

Um die professionellen Herausforderungen schulischer Sexualerziehung herauszuarbeiten, bieten einige qualitative Studien, die in den letzten Jahren erschienen sind, hilfreichere Anknüpfungspunkte als die erwähnten quantitativen Untersuchungen. In den Blick nehme ich im Folgenden vier Studien zu schulischer Sexualerziehung bzw. Sexualaufklärung. Die älteste davon, eine bereits 1992 von Walter Müller veröffentlichte Arbeit, untersucht schulische Sexualerziehung aus skeptischer Perspektive und analysiert dafür die zeitgenössischen sexualpädagogischen Zielsetzungen. Müllers Arbeit

34 Ein weiteres Beispiel für die Inkonsistenz der Studie: In der Liste der Themen, deren Wichtigkeit für die Sexualpädagogik von den Lehrpersonen und Eltern angegeben werden soll, finden sich bei den 10- bis 12-Jährigen die Items »erste sexuelle Erfahrungen« und »Lust, Masturbation, Orgasmus« (ebd.: 41) als zwei getrennte Themen. Bei den 13-bis 15-Jährigen sind diese beiden Punkte zusammengefasst in ein Thema »[e]rste sexuelle Erfahrungen; Lust, Masturbation, Orgasmus« (ebd.: 48) während bei den über 15-Jährigen diese Themen überhaupt fehlen (ebd.: 59–60).

ist keine Forschung im Feld, sondern eine Analyse von Texten und Programmatiken. Die anderen drei Studien sind im Gegensatz dazu neueren Datums und als Feldforschungen konzipiert: Sara-Frederike Blumenthal (2014) richtet in ihrer fokussierten Ethnografie den Blick auf Scham und Beschämung in der gymnasialen Sexualerziehung während Markus Hoffmann (2016) sich auf die Perspektiven sexualerzieherisch tätiger Lehrer*innen konzentriert und anhand von Interviews zentrale Bezugsprobleme und Deutungsmuster der Lehrenden herausarbeitet. Antje Langer (2017) analysiert Material aus dem Forschungsprojekt »Ver(un)eindeutigende Praktiken. Zum Verhältnis von Geschlecht, Heteronormativität und Vielfalt in schulischer und außerschulischer Sexualpädagogik«.[35] Anhand von Interviews mit schulexternen Personen, die in Schulen temporär sexualpädagogisch arbeiten, rekonstruiert Langer unter anderem, wie diese die Widersprüche sexualpädagogischer Situationen diskursiv bearbeiten.

Alle drei letztgenannten Autor*innen rekonstruieren pädagogische Herausforderungen, die die Thematisierung von Sexuellem im schulischen Kontext mit sich bringen kann. Während Blumenthal unterrichtliche Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen beforscht, untersuchen die anderen beiden Autor*innen die Sichtweisen zweier wichtiger Akteur*innengruppen schulischer Sexualerziehung: die Perspektive von Lehrer*innen und die Sichtweisen von schulexternen Personen.[36] Alle drei Autor*innen haben ihre Forschungen in Deutschland durchgeführt und beziehen sich auf die explizite und proaktive Thematisierung von Sexualität durch pädagogisch Tätige in der Schule und nicht auf alltägliche Herausforderungen und reaktives pädagogisches Alltagshandeln.[37]

## Zu den Schwierigkeiten Sexuelles in der Schule zur Sprache zu bringen

Was sagen die vier genannten Studien nun zu den Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik? In seinem Buch »Skeptische Sexualpädagogik« (1992) geht Walter Müller von der Klage über die mangelhafte Situation schulischer Sexualerziehung aus. Er beschreibt die historische Entwicklung der institutionalisierten Sexualerziehung von 1968[38] bis 1990 und skizziert gängige Erklärungsansätze für die »defizitäre

35 Das Projekt wurde zwischen 2011 und 2015 an der Goethe Universität in Frankfurt am Main unter der Leitung von Antje Langer durchgeführt (vgl. https://www.uni-frankfurt.de/51470713/Ver*un*eindeutigende [18.06.2017]).

36 Diese beiden Personengruppen finden sich auch als Teilnehmer*innen in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, wie in Kapitel 4 noch näher ausgeführt wird.

37 Es liegen gegenwärtig kaum Studien zu den alltäglichen sexualerzieherischen Herausforderungen in Schule vor, mit denen Lehrer*innen und andere pädagogisch Tätige in Schulen außerhalb von sexualpädagogisch markierten Settings konfrontiert sind. Diese werden nur vereinzelt in Artikeln aufgegriffen: Dietmar Larcher (2017) etwa beschäftigt sich mit der Frage von Übertragung und Gegenübertragung im Unterricht und kommt dabei auch auf romantisch und sexuell konnotierte Situationen zu sprechen. Josef Christian Aigner (2017) fragt danach, was die Tabuisierung von kindlicher Sexualität für Erzieher*innen und Lehrer*innen im Berufsalltag bedeutet. Pia Klüver und Marion Thuswald (2015) analysieren in ihrem Artikel »Verdächtige Dinge« eine Situation im Kunstunterricht, in der die Lehrperson damit umgehen muss, dass Schüler*innen ein von ihr verwendetes Wort sexuell konnotiert verstehen.

38 In diesem Jahr beschlossen die Kulturminister und Schulsenatoren aller Länder der BRD einstimmig, die Sexualerziehung zur Pflichtaufgabe des gesamten öffentlichen Schulwesens zu erklären (vgl. Müller 1992: 16).

Lage« der schulischen Sexualerziehung (vgl. ebd.: 55ff.). Müller macht vier zentrale Argumentationen in den Debatten um die defizitäre Lage aus, deren Aussagekraft er kritisch diskutiert. Unter dem »empirisch-schulorganisatorischen Argument« führt er den ungesicherten curricularen Status der Sexualerziehung an, die als fächerübergreifende Aufgabe leicht unterzugehen droht. Unter diesem Argument ist auch die fehlende oder mangelhafte »Lehrerbildung« in diesem Bereich gefasst, eine aufgrund von vagen und widersprüchlichen Richtlinien unklare Rechtlage und eine mangelhafte Mediensituation, womit er ein Fehlen der Thematik in den Schulbüchern unter anderem für Deutsch, Religion, Kunst oder Politik meint (vgl. ebd.: 58).

Den zweiten Argumentationsstrang nennt er »Tabu-Hypothese« (ebd.: 60ff.). Der Grund für die defizitäre Lage der Sexualpädagogik liege diesem Erklärungsansatz nach in der gesellschaftlichen Tabuisierung von Sexuellem, wobei er das Argument insofern nicht schlüssig findet, als die Sexualerziehung es ja immerhin geschafft habe, als Unterrichtsprinzip etabliert zu werden – und das mit breiter Zustimmung in den zuständigen Gremien.

Den dritten Erklärungsversuch nennt er »staatsschulkritische Argumente« (ebd.: 63ff.) Aus radikal schulkritischer Perspektive heraus wird argumentiert, dass die Struktur und Funktion der staatlichen Schule prinzipiell unvereinbar sei mit einer befreienden Sexualerziehung. Vertreter*innen einer kritischen Gesellschafts- und Sexualtheorie würden das Argument starkmachen, dass Sexualerziehung an Schulen eine Strategie der Befriedung sei, die sexuelle Befreiungsbewegungen verhindern und in systemkonforme Bahnen zu lenken gedenke (vgl. ebd.: 64). Diese Aufgabe der »systemkonformen Umorientierung der öffentlichen Sexualmoral« habe jedoch bereits bald nach der Einführung der Sexualerziehung die »Marktwirtschaft« selbst übernommen, indem Sex zum Konsumartikel und Werbeträger avanciert sei, weshalb der Staat sich in seinem Engagement wieder zurückziehen könne, so das Argument (vgl. ebd.: 68). Als letzten Erklärungsversuch bringt Müller »institutionskritische Argumente« (ebd.: 69ff.) vor, nach denen Schule als »asexuelle Institution«, die zur Unpersönlichkeit tendiere, nur in Nischen wie Projektwochen, Arbeitskreisen etc. einen Ort für Sexualerziehung bieten könne (vgl. ebd.).

Von diesen Erklärungsansätzen nicht vollständig überzeugt, sucht Müller die Gründe für die defizitäre Situation in den sexualpädagogischen Ansätzen selbst, indem er Zielsetzungen und Methoden sowie das sexualpädagogische Subjekt- und Sexualitätsverständnis einer kritischen Analyse unterzieht. Für die Frage nach den professionellen Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik, um welche es in diesem Abschnitt meiner Arbeit geht, sind insbesondere zwei Aspekte von Müllers Studien interessant: erstens seine Analysen sexualpädagogischer Zielsetzungen sowie zweitens seine Vorschläge, den »fragwürdigen Verstrickungen« der Sexualpädagogik in das »Projekt der Moderne« zumindest ein Stück weit zu entkommen (vgl. 78ff., 161ff.). Mit Blick auf die sexualpädagogischen Zielsetzungen von »Selbstbeherrschung« (repressive Sexualerziehung) sowie »Selbstbestimmung« (emanzipatorische Sexualerziehung) und »Selbstverwirklichung« (neo-emanzipatorische Sexualerziehung) analysiert Müller die Verstrickung der Sexualpädagogik in das »Projekt der Moderne«, die sich schon im Begriff der sexuellen »Aufklärung« ausdrücke (102ff.). Sowohl die sogenannte repressive wie auch die emanzipatorische und neo-emanzipatorische Sexualpädagogik würden, so Müller in Bezug auf die Bildungstheoretikerin Käte Meyer-Drawe, von einer autonomen Subjektvorstellung ausgehen, von einem Subjekt mit »solidem, authentischem

Ichkern« (ebd.: 126). Dieses Subjektverständnis hätte eine Überschätzung des Subjekts und in Folge auch eine Überschätzung der Sexualpädagogik zur Folge (vgl. 102ff.).

Müllers Kritik der Selbstüberschätzung der Sexualerziehung ist insbesondere dann nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass er sich auf sexualpädagogische Texte aus den 1980er Jahren bezieht, die nicht nur die »Überwindung der Sprachlosigkeit« als Ziel der Sexualerziehung angeben, sondern auch von der »Erziehung zur Liebesfähigkeit« oder vom »Lernziel Zärtlichkeit« sprechen (vgl. ebd.: 78ff.). Seine skeptische Studie wird in der sexualpädagogischen Fachliteratur durchaus zitiert, seine Kritik aber kaum aufgegriffen. So fehlt es auch gegenwärtig an sexualpädagogischen Arbeiten, die subjektkritische und subjektivierungstheoretische Perspektiven systematisch einarbeiten (Ansätze dazu finden sich etwa bei Tuider 2004 und Hartmann 2004). Vielmehr lässt sich in der Sexualpädagogik eine starke Orientierung am Identitätskonzept ausmachen, wie bereits erläutert wurde. Auch wenn dabei teilweise versucht wird, Identität weniger starr und eindimensional zu denken, ist Müllers Kritik diesbezüglich noch immer aktuell.

Mit Blick auf das sexualpädagogische Ziel der »Überwindung von Sprachlosigkeit« stellt Müller die weitverbreitete Annahme in Frage, dass die Sprachlosigkeit in sexuellen Fragen ausschließlich gesellschaftlich bedingt sei, und geht stattdessen von einer »eigentümlichen Nichtsprachlichkeit« des Gegenstands Sexualität und Liebe aus (ebd.: 144). Schulischer Unterricht würde diesem Spezifikum aufgrund seines Logozentrismus nur schwer gerecht werden. Und selbst dort, wo Sexualität und Liebe sprachlich verfasst seien, so Müller, würden sie der »Pragmatik des narrativen Wissens« und des »konnotativen Sprachspiels« (ebd.: 146) folgen, die dem wissenschaftlichen Wissen und dem Charakter schulischen Unterrichts tendenziell entgegenstehe. Zudem kritisiert er, dass Sexualität und Liebe in der schulischen Sexualerziehung »eudämonisch« ausgelegt würden, was heißt, dass sie vor allem unter der Prämisse individuellen (und teilweise auch kollektiven) Glücks thematisiert würden und die damit verbundenen Aspekte von Angst, Aggression, Eifersucht, Schmerz oder auch Gewalt ausgeblendet oder nur als zu überwindende Begleiterscheinungen thematisiert würden (vgl. ebd.: 152). Schulische Sexualerziehung trage also, so Müller mit Verweis auf Foucault, zur »diskursiven Zähmung« von Liebe und Sexualität bei (ebd.: 128).

Ich stimme Müller nicht zu, dass der Widerspruch zwischen der Nichtsprachlichkeit von Liebe und Sexualität und dem Logozentrismus von Schule als ein zentrales Problem schulischer Sexualpädagogik zu betrachten ist. Angesichts gegenwärtiger Debatten, in denen progressiver Sexualpädagogik von konservativer Seite wiederholt eine ›Sexualisierung‹ der Kinder vorgeworfen wird – also anders formuliert eine Anstachelung und nicht eine Zähmung von Sexualität –, ist Müllers Kritik jedoch eine durchaus erfrischende Perspektive, die gegenwärtig selten formuliert wird.

Müller schlägt zum Ende seiner Studie vor, Sexualpädagogik bildungstheoretisch und nicht über den Begriff der Erziehung zu begründen. Mit dem Bildungsbegriff von Theodor Ballauff, auf den er sich bezieht, entkommt Müller den von ihm aufgezeigten Problematiken jedoch nicht. Wenn unter Bildung »die Freigabe des einzelnen zur Selbständigkeit im Denken« verstanden wird (Ballauff zit. n. Müller 1992: 165) dann ist

in diesem Verständnis sowohl der Logozentrismus als auch die Idee von autonomer Subjektivität, die Müller kritisiert, weiter präsent.[39]

Nichtsdestotrotz sind Müllers Überlegungen interessant, was eine bildungstheoretische Orientierung hinsichtlich der Ansprüche von Sexualpädagogik bedeuten könnte. Das »Gegenstandsfeld Sexualität und Liebe« könne dann, so der Autor, in all seiner »Bizarrheit, Doppelbödigkeit und Imponderabilität, seiner Banalität und Extravaganz, Normalität und Exzentrizität, prosaischen und poetischen Form zur Sprache« gebracht werden (1992: 166). »›Zur Sprache bringen‹ müßte dann nicht immer heißen, über alles zu reden; es könnte auch bedeuten, etwas nur anzusprechen, um dessen Unsagbarkeit deutlich zu machen, d.h. die Grenze zwischen Sprachlichem und Nichtsprachlichem zu markieren, was gerade im Bereich der Gefühle und Erlebnisse häufig die einzige Möglichkeit darstellen dürfte, etwas ›zur Sprache zu bringen‹« (ebd.). Müller spricht hier die Frage nach den Möglichkeiten und Begrenzungen, Sexuelles zur Sprache zu bringen, sehr anschaulich an und formuliert treffend, dass ›zur Sprache bringen‹ Unterschiedliches bedeuten kann.

In Müllers Ausführungen steht die Angemessenheit dieses Zur-Sprache-Bringens in Bezug auf den Gegenstand *Liebe und Sexualität* im Fokus – und nicht etwa die Angemessenheit in Bezug auf die Adressat*innen oder die pädagogische Beziehung. Auch das ist eine Perspektive, die sich gegenwärtig in den Debatten um die Sexualpädagogik selten findet. Auffällig ist auch, dass Müller vor allem von *Sprache* spricht. Im Kontrast dazu liegt der Fokus der drei empirischen Studien, die ich im Folgenden vorstelle, auf dem *Sprechen*, der *pädagogischen Beziehung* und den *Akteur*innen*.

## Konventionelle Grenzen des Sprechens ausdehnen – Intimitätsschutz gewährleisten

Der Erziehungswissenschaftler Markus Hoffmann konstatiert in seiner Studie zu »Deutungsmuster[n] von Lehrenden« in der Sexualerziehung (2016), dass es in seinen Interviews mit Lehrer*innen ein zentrales Thema gibt, auf das nahezu alle Deutungen der Lehrenden verweisen: »Als konstitutives Problem für Lehrer_innen stellt sich das Sprechen über Sexualität im Rahmen des offiziellen Schulunterrichts heraus. Dieses essenzielle Ergebnis erscheint zunächst trivial. Damit kann jedoch besser identifiziert werden, dass beispielsweise nicht die Auswahl der Unterrichtsmedien oder die Fragen nach geeigneten Methoden primär von den Lehrenden angesprochen wurde. Auch hatten bei den Aussagen die Eltern hinsichtlich möglicher Beschwerden, Vorgaben oder gar Klagsdrohnungen keine Bedeutung.« (Hoffmann 2016: 225f.). Hoffmann arbeitet also die Frage nach dem angemessenen Sprechen über Sexualität im Unterricht als das grundlegende Problem sexualpädagogischen Handelns in der Schule heraus.

Antje Langers Texte können als eine Bestätigung dieses Befunds gelesen werden. Anhand von Gesprächen mit schulexternen Workshopleiter*innen konstatiert sie, dass es (noch immer) als etwas Besonderes gelte, in pädagogischen Situationen über Sexualität zu sprechen. In den Interviews mit Personen, die punktuell an Schu-

39 Wie bereits festgehalten, bringt Karlheinz Valtl Anfang der 2000er Jahre den Begriff der sexuellen Bildung in die Diskussion ein, der seither immer wieder aufgegriffen, jedoch nie bildungstheoretisch ausgearbeitet wurde. Valtls Argumentation für den Begriff folgt jedoch nicht Müllers Argumentation (vgl. dazu auch den Abschnitt 2.2).

len zum Thema Sexualität mit den Schüler*innen arbeiten, werden die sexualpädagogischen Situationen als etwas »Besonderes und Herzustellendes beschrieben« (2017: 151). Die sexualpädagogischen Workshops bekommen den Status des Außergewöhnlichen zugeschrieben, sie sind etwas Nicht-Alltägliches, das besondere Aufmerksamkeit und spezielle pädagogische Bemühungen braucht, um möglich zu werden. Die sexualpädagogisch Tätigen sind, so Langer, darauf bedacht, »die Thematisierung von Sexualität(en), Geschlecht, sexuellen Normen, Fragen von Gesundheit und Lebensweisen etc. überhaupt erst einmal zu ermöglichen« und gleichzeitig »konventionelle und individuelle Grenzen bei der Thematisierung einzuhalten« (ebd.). Die zu wahrenden Grenzen beschreibt Langer mit folgenden Worten: »Es gilt, einen Umgang mit Scham zu finden, ohne dabei zu beschämen und die Integrität von Teilnehmer_innen und Workshopleiter_innen zu gefährden oder zu verletzen. Die sexualpädagogische Situation ist eine widersprüchliche und ambivalente, in der zwar (unter anderem) über Sexualität gesprochen werden kann und soll, die Reichweite und Art und Weise der Thematisierung ist jedoch beständig auszuhandeln.« (ebd.) Es gilt also in sexualpädagogischen Situationen, so kann mit Langer festgehalten werden, die alltäglichen Grenzen des Besprechbaren und die Möglichkeitsräume des Sprechens in Schulen zu erweitern. Gleichzeitig müssen Grenzen auch gewahrt werden, um die Integrität von Teilnehmer*innen und Lehrenden zu schützen. Langers Zitat weist auch darauf hin, dass die Grenzen des Besprechbaren nicht fix gezogen sind, sondern sich beständig in Aushandlung befinden – eine Annahme, die auch meiner Forschung zugrunde liegt.

Langer führt nicht weiter aus, wie sie Integrität versteht und welche Formen des Sprechens die Integrität der Beteiligten wahren bzw. verletzen. Diese Frage lässt sich mit Sara-Friederike Blumenthals ethnografischen Studien zur sozialregulativen Funktion von Beschämung und dem Ausdruck von Scham im gymnasialen Sexualkundeunterricht weiterverfolgen (2014). Beschämung von Schüler*innen durch Lehrer*innen erfolgt Blumenthals Beobachtung nach sowohl durch verbales Bloßstellen oder durch Ausgrenzung einzelner Personen oder Personengruppen als auch durch schulische Arrangements, wie etwa die thematische Gliederung der Unterrichtsinhalte oder die Darstellung von Körpern in der Sexualaufklärung (vgl. Blumenthal 2014: 11). Die Erziehungswissenschaftlerin arbeitet unter anderem heraus, dass die sexualitätsbezogene Beschämung von Schüler*innen durch die Lehrperson – sei sie individuell oder auf eine Gruppe wie etwa Mädchen bezogen – mit einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung einhergeht und auch die soziale Exklusion der betreffenden Schüler*innen durch ihre Mitschüler*innen bedingen kann. Beschämung, als eine Form der Verletzung von Integrität, lässt die sexualpädagogische Situation zwar nicht sichtbar scheitern, führt aber dazu, dass einzelne oder auch Gruppen von Schüler*innen sich nicht mehr aktiv beteiligen.[40] Diese Effekte ihres beschämenden Agierens, so Blumenthal, werden von den Lehrpersonen zumeist nicht bemerkt. Beschämung wird als ein Erziehungsmittel eingesetzt, aber nicht als solches ausgewiesen, erkannt oder reflektiert (vgl. ebd.: 12).

40 Scham als häufige Reaktion auf Beschämung hat den Effekt, dass die Betroffenen aus dem Kontakt gehen und sich alleine fühlen, wie die Scham-Forscherin Brené Brown herausarbeitet (2006, 2013). Beschämung kann also den Effekt haben, dass die Betroffenen eine Erfahrung von Isolation und – in einer machtasymmetrischen Situation – auch eine Erfahrung von Ohnmacht und Hilflosigkeit machen.

Die Problematik von Scham und Beschämung und damit die Frage von Integritätsverletzungen ist keine spezifisch *sexual*pädagogische, sondern eine allgemeinpädagogische Frage. Sie stellt sich jedoch – aufgrund der gesellschaftlichen und jugendkulturellen Konstruktion des Themas Sexualität – in sexualpädagogischen Settings in besonderer Weise, so Markus Hoffmann: Sexuellen Themen wird ab der Pubertät hohe peerkulturelle Bedeutung zugeschrieben (vgl. 2016: 312f.). Die Frage nach dem Erweitern und Wahren von Grenzen des Besprechbaren in sexualpädagogischen Situationen stellt sich also nicht nur mit Blick auf die Interaktionen zwischen Lehrenden und Schüler*innen, sondern auch mit Perspektive auf peerkulturelle Normen in der Schulklasse, wie Hoffmann betont (ebd.: 320f). In Bezug auf die gesellschaftliche Konstruktion des Sexuellen konstatiert er, dass auch angesichts von sexueller Liberalisierung, Kommerzialisierung und medialer Präsenz Sexuelles als private und intime Angelegenheit gilt und damit in einem Spannungsverhältnis zu Schule als öffentlichem Raum steht, in dem Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Schüler*innen angesprochen werden (vgl. Hoffmann 2016: 123). Gleichzeitig ist Schule, wie Hoffmann mit Schmidt und Schetsche betont, ein Ort, an dem Gleichaltrige zusammenkommen, ein Ort, an dem unterschiedliche Formen von Beziehungen aufgenommen und gelebt werden sowie ein Ort der erotischen Kommunikation und des Sprechens über Sexualität. Hoffmann betont also die Gleichzeitig von Schule als »Ort sexueller Sozialisation« und ihrem »prinzipiell asexuelle[n] Organisationsverständnis« (ebd.: 124).

Wie schulexterne Personen das Spannungsverhältnis von Sex als privat verstandenem Thema und dem öffentlichen Charakter der Schule verstehen und bearbeiten, steht bei Antje Langer im Fokus. Sie rekonstruiert, dass die interviewten schulexternen Workshopleiter*innen die sexualpädagogischen Workshops in Abgrenzung zur Schulöffentlichkeit als »Raum des Persönlichen« (Langer 2017: 154) konzipieren. Dieser »Raum des Persönlichen« sei dadurch gekennzeichnet, dass es keine Noten gebe, keine Lehrer*innen anwesend seien, die eigene Meinung offen zum Ausdruck gebracht werden könne und die Schüler*innen den Raum ohne Angabe von Gründen verlassen dürften (vgl. ebd.: 154ff.). Zudem kämen die Workshopleiter*innen im Gegensatz zu den Lehrer*innen nur temporär an die Schule, hätten also mit den Schüler*innen keine Geschichte und keine Zukunft und unterlägen der Schweigepflicht – auch das würde den temporären Raum des Persönlichen als ein Stück ›Nicht-Schule‹ in der Schule ermöglichen. Langer rekonstruiert, dass der »Raum des Persönlichen« durch die Abgrenzung von der Schulöffentlichkeit bei gleichzeitiger Situierung im organisatorischen Rahmen der Schule (Stichwort Anwesenheitspflicht) konstituiert und ermöglicht wird (vgl. ebd.).

Diese Kontrastierung von Schulöffentlichkeit mit einem Workshop-Raum des Persönlichen, wie sie sich in den Interviews mit externen Workshopleiter*innen zeigt, verknüpft den Charakter des Öffentlichen vor allem mit der Anwesenheit von Lehrpersonen und den für sie charakteristischen Handlungsweisen wie etwa der kontinuierlichen Arbeit mit Schüler*innen oder dem Benoten. Es scheint demnach so, als würde vor allem die Abwesenheit von Lehrer*innen den Raum des Persönlichen ermöglichen.

Die sexualpädagogisch tätigen Lehrer*innen haben nicht die Möglichkeit sich wie die schulexternen Workshopleiter*innen als die ›Anderen‹ zu inszenieren. In der Herstellung sexualpädagogischer Situationen müssen sie also auf andere Strategien zurück-

greifen. Hoffmann arbeitet heraus, dass auch sie die Besonderheit dieser Settings betonen. Die von ihm interviewten Lehrpersonen weisen etwa darauf hin, dass es eine besondere Atmosphäre brauchen würde, wenn über mehr als nur biologisches Grundwissen gesprochen werden solle. Manche Lehrpersonen meinen, dass es gelte, sich selbst als Person in der Sexualerziehung einzubringen. Manche inszenieren sich in den Interviews mit dem Forscher stärker als Freund*in oder Vertraute*r der Jugendlichen denn als Lehrer*in und Autoritätsperson (vgl. Hoffmann 2016: 267ff.). Alle diese Bemühungen zielen darauf ab, den Raum der Sexualerziehung als einen besonderen Raum herzustellen.

Hoffmann arbeitet heraus, wie diese Inszenierung als Freund*in und Vertraute*r und die damit eingehende weniger rollenförmige und stärker diffuse Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen zu Verwirrung bei Letzteren führen und damit im Rahmen von Schule problematische Effekte haben kann (vgl. 2016: 317ff.).

Der besondere Raum sexualpädagogischer Workshops in der Schule, so nun wieder Langer, sei jedoch nicht nur durch das Spannungsverhältnis zwischen privat verstandenem Thema und öffentlicher Situation in der Schule konstituiert, sondern noch durch ein weiteres Spannungsverhältnis charakterisiert. Sexualpädagogische Situationen seien, so analysiert Langer anhand der geführten Interviews, auch durch das Spannungsverhältnis »persönlich« und »körperlich-intim« gekennzeichnet: »Obgleich die Teilnehmenden etwas von ihrer Persönlichkeit einbringen sollen und/oder müssen, ist Sexuelles, sexuell-körperliche Sinnlichkeit und Begehren als Intimes einem Schweigen unterworfen. Auch wenn Sexualität thematischer Gegenstand der sexualpädagogischen Situation ist, darf die Materialität von Sexualität niemals auftauchen, muss gar aktiv negiert werden.« (vgl. Langer 2017: 160) Es gehe – in Abgrenzung zum wissens- und biologiezentrierten Sexualkundeunterricht – zwar um »Körpernähe«, ohne dass jedoch sexuelle Körperlichkeit – oder, wie Langer es nennt, »die Materialisierung sexueller Sinnlichkeit«– präsent wird (ebd.). Kondome überzuziehen soll also durchaus geübt werden, jedoch nur an Modellen und nicht an Penissen oder ›echtem‹ Sexspielzeug (vgl. ebd.). Die sexualpädagogische Situation schaffe also, so Langer, einen »spezifischen pädagogisierten Raum«, in dem »Dinge gesagt und getan werden können oder dürfen, die in der ›(Schul-)Öffentlichkeit‹ zwar möglich wären, aber qua Norm, Konvention usw. undenkbar sind. Zugleich ist diese Sphäre erst realisierbar, wenn ein ›Raum des Persönlichen‹ möglich ist, aber ›sexuelle Sinnlichkeit‹ sich nicht materialisiert.« (ebd.: 161) Langer bringt also die zweifache Grenzziehung rund um die sexualpädagogischen Workshops als Raum des Persönlichen zur Sprache: die Grenzziehung gegenüber der Schulöffentlichkeit und dem Unterricht durch Lehrer*innen sowie die Grenzziehung gegenüber sexualisierten Situationen, in denen nicht nur über Sexualität gesprochen wird, sondern die Atmosphäre und die Handlungen sexuell aufgeladen sind. Was in dieser Konstruktion des Raums des Persönlichen nicht in den Blick gerät, ist die Öffentlichkeit der Schulklasse, also die peerkulturelle Öffentlichkeit.

## Zur doppelten Adressatenschaft im Sprechen über Sex: Unterrichtsgeschehen und Peergroup

Hoffmann weist darauf hin, dass Unterricht in seiner Sozialität durch plurale und komplexe gleichzeitig ablaufende Kommunikationsmodi geprägt ist. Durch die Involvierung in soziale Peer-Netzwerke sprechen Schüler*innen nicht nur im Sinne der kommunikativen Regeln des offiziellen Unterrichtsgesprächs, sondern müssen auch kommunikative Regeln und sprachliche Normen der Peer Culture berücksichtigen (vgl. Hoffmann 2016: 297). Hoffmann verweist auf Breidenstein und Kelle, die von einer »doppelte[n] Adressatenschaft« (Breidenstein/Kelle 2002) im Unterricht schreiben. Beiträge von Schüler*innen seien nicht nur als Beiträge zum offiziellen Unterrichtsgeschehen zu verstehen, sondern auch im Kontext der Peergroup zu interpretieren. In der Schulklasse ist also möglicherweise nicht alles sag- und fragbar, was Schüler*innen sagen könnten und wissen wollen würden. Zudem kann es sein, dass Beiträge von Schüler*innen nicht vorrangig als Beiträge zum offiziellen Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, sondern sich möglicherweise stark an die Peergroup richten. Breidenstein weist in seiner ethnografischen Studie zum »Schülerjob« (2006) auch darauf hin, dass Schüler*innen im Unterricht einerseits ihren Job als Schüler*innen machen, andererseits aber auch darauf ausgerichtet sind, dem Unterricht durch unterschiedliche Strategien einen Unterhaltungswert abzugewinnen (vgl. ebd.: 260). Hoffmann bringt das Beispiel einer sexualbezogenen Äußerung eines Schülers, die in der Wahrnehmung der Lehrer*in als »unreifer oder provozierender Beitrag« (vgl. ebd.: 321) gedeutet werden könnte und nach den Normen der Institution Schule keine Anerkennung findet. Die Äußerung erfährt aber möglicherweise Wertschätzung durch die Peergroup, weil mit ihr zum einen erfolgreich die Abgrenzung gegenüber der Lehrperson inszeniert wird und sie zum anderen auch einen Unterhaltungswert für die anderen Schüler*innen bietet (vgl. ebd.). Sexualkunde im Unterricht ist demnach ebenso wie sexualpädagogische Workshops in der Schule auch durch die Öffentlichkeit des Klassenverbands bzw. der Peergroup strukturiert.

Die peerkulturelle Öffentlichkeit ist – zurück nun zu Blumenthals Studie – auch in Bezug auf Integritätsverletzungen wie Beschämung von Bedeutung, die ja nicht nur zwischen Lehrperson und Schüler*in, sondern auch in dieser peerkulturellen Öffentlichkeit stattfinden bzw. durch diese verstärkt werden können. Blumenthal schreibt, dass Beschämung etwa dann zustande kommt, wenn ein Thema am Beispiel einzelner Schüler*innen besprochen wird oder persönliche Fragen an Schüler*innen gestellt werden (vgl. Blumenthal 2004: 118ff.). Die Forscherin beschreibt eine beobachtete Situation, in der die Lehrerin in die Klasse fragt, wer sich »nicht selbstbefriedigt«, und dann jene, die nicht die Hand heben, auffordert zu erklären, wie Selbstbefriedigung funktioniere. Die Schüler*innen zeigen, so Blumenthal, während der Frage und der anschließenden Aufforderung, Selbstbefriedigung zu erklären, starke Anzeichen von Scham (vgl. 109ff.). Die Ethnografin beobachtet auch, dass sich die Schüler*innen bevor sie sich entscheiden, ob sie die Hand heben oder nicht, zunächst umsehen und sich offensichtlich am Verhalten von Klassenkolleg*innen orientieren (wollen) (vgl. ebd.).

Schlussfolgern lässt sich, dass für die Möglichkeitsräume des Sprechens und die Grenzverhandlungen des Besprechbaren im Sexualkunde-Unterricht wie in sexualpädagogischen Workshop die anwesende Peergroup eine große Rolle spielt. Nicht

nur die potenzielle Anerkennung oder der drohende Anerkennungsverlust durch die Lehrperson, sondern auch die peerkulturellen Normen, der Wunsch nach Bestätigung und die Angst vor Ausschluss, Diffamierung und Beschämung durch die anwesenden Peers beeinflussen die Möglichkeiten des Sprechens und die Grenzverhandlungen des Sagbaren.[41]

Die Normen der Peergroup können auch verunmöglichen oder erschweren, dass bestimmte Themen von Schüler*innen eingebracht werden. Diese von Hoffmann als »problematisiert« bezeichneten Themen können, wenn das Interesse daran unter den Schüler*innen tabuisiert ist, nur zur Sprache kommen, wenn die Lehrpersonen sie einbringen. Hoffmann fragt in seiner Studie nach den »Ermöglichungsformen des Sprechens« (vgl. Hoffmann 2016: 302), wobei es ihm dabei vor allem um die Frage geht, ob eben solche »problematisierte[n] Themen« im Unterricht aufgegriffen werden. Er nennt dabei exemplarisch »Homosexualität, Pornografie und Prostitution« als ebensolche Themen (vgl. ebd.: 173). Anhand der Lehrer*innen-Interviews arbeitet er heraus, dass manche Lehrpersonen diese Themen von sich aus ansprechen, während andere sie nur aufgreifen, wenn sie von den Schüler*innen eingebracht werden. Letzteres führt dazu, dass schulische Sexualerziehung die Normen peerkultureller Tabuisierungen reproduziert (vgl. ebd.: 302, 312f.).

Hoffmann konzentriert sich in seiner Analyse vor allem auf die Frage, *ob* bestimmte als heikel angesehene Themen angesprochen werden. Bezüglich der Frage nach dem *Wie* des Sprechens beschränkt er sich auf die Analyse zweier »Intentionen des Unterrichts«, die er plakativ zugespitzt als »moralisches Erziehen« und »kognitives Informieren« bezeichnet (vgl. ebd.: 302). Die Fragen, *was* zu den sogenannten problematisierten Themen gesagt wird und an welchen normativen Orientierungen das moralische Erziehen und das kognitive Informieren ausgerichtet sind, werden bei ihm nicht behandelt (vgl. dazu auch Thuswald 2016c).

## Conclusio

Welche Erkenntnisse und Rückschlüsse lassen sich nun aus den empirischen Studien für meine Forschung ziehen? Es lässt sich festhalten, dass in den Studien das pädagogisch angeleitete *Sprechen* über Sexuelles als zentrale professionelle Herausforderung gilt. Im Unterricht bzw. in Schulveranstaltungen von externen Personen ist das Sprechen über Sexuelles keine Selbstverständlichkeit, weshalb es der Herstellung eines besonderen Raums bedarf, der dieses Sprechen ermöglicht. Lehrer*innen und externen Workshopleiter*innen stehen zur Herstellung dieses Raums unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung. Während Zweitere den Raum sexualpädagogischer Workshops von Unterricht abgrenzen können, ebenso wie sich selbst von der Lehrer*innenrolle, steht diese Möglichkeit den Lehrer*innen nur beschränkt offen. Diese versuchen daher den besonderen Raum des Sprechens etwa durch ein geändertes Selbstverständnis oder eine spezielle Atmosphäre herzustellen.

41 Blumenthal dokumentiert auch Situationen von Beschämung von Lehrerinnen durch Schüler, die sich Diskursen von männlicher und weiblicher Sexualität bedienen und auch – aber nicht ausschließlich – als Reaktion auf Beschämung von Schülern durch die Lehrerin gelesen werden können (vgl. 2014: 99).

Das Ermöglichen des Sprechens über Sexuelles in der Schule wird in den Studien thematisiert als (1) das Schaffen von Gelegenheiten, Sexualität als offizielles Thema im Unterricht oder in anderen Schulveranstaltungen zu behandeln; (2) Schaffung eines Raums für das Sprechen über Sexualität, in dem übliche Konventionen von Unterricht und schulischen pädagogischen Beziehungen außer Kraft gesetzt sind, aber Grenzen des Integritätsschutzes gewahrt werden; (3) Ermöglichung der Beteiligung von Schüler*innen, ohne diese zu erzwingen oder persönliche Fragen an sie zu stellen, und (4) das Besprechbar-Machen von sexuellen Themen, die als bedeutsam, aber tabubehaftet gelten.

Die Studien thematisieren auch schulische Begrenzungen des Sprechens: Sie verweisen (1) auf die spezifischen Begrenzungen, die sich durch die institutionellen Rollen der Beteiligten ergeben, (2) betonen die Notwendigkeit der Begrenzung schulischer Sexualerziehung auf nicht-sexualisierte Formen der Auseinandersetzung und (3) markieren die Bedeutung peerkultureller Normen für die Regulierung dessen, was Schüler*innen in sexualpädagogischem Unterricht oder Workshops sagen können und wollen. Die Studien zeigen, (4) dass persönliche Fragen im Unterricht Schüler*innen beschämen können, und verdeutlichen (5) auch, dass Beschämung von Schüler*innen(gruppen) in der Sexualerziehung unter anderem zur Disziplinierung eingesetzt wird und als Reaktion Schweigen und Beteiligungsverweigerung hervorruft. Die Studien thematisieren (6) auch, dass die Verweigerung von Lehrpersonen, als problematisch verstandene Themen anzusprechen, peerkulturelle und gesellschaftliche Tabuierungen reproduziert.

Begrenzungen des Sprechens werden in den Studien also zum einen als pädagogisch notwendige bzw. institutionell bedingte Grenzziehungen thematisiert. Zum anderen werden Begrenzungen – etwa im Sinne der Tabuisierung – auch als Hindernisse für Lernprozesse der Schüler*innen markiert, etwa wenn bestimmte Themen, die von Relevanz, aber tabuisiert sind, gar nicht angesprochen werden. Die zentrale professionelle Herausforderung, die sich angesichts dieser Befunde zeigt, ist das Schaffen von Möglichkeitsräumen des Sprechens bei gleichzeitiger Berücksichtigung notwendiger Begrenzungen. Damit dies möglich wird, müssen konventionelle und peerkulturelle Begrenzungen des Sprechens ausgedehnt und gleichzeitig Grenzen des Intimitäts- und Integritätsschutzes gewahrt werden.

Informiert von diesen Forschungseinblicken in schulische Sexualerziehung und ihre professionellen Herausforderungen lenke ich die Aufmerksamkeit im Folgenden nun auf das Forschungsfeld meiner Studie, nämlich auf sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen in pädagogischen Aus- und Fortbildungen, im Folgenden kurz auch als sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen bezeichnet.

## 2.4 Studien zu Aus- und Fortbildungen: Bei offenen Fragen anknüpfen

Forschungen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen werden überwiegend in Form von Evaluationsforschungen oder Begleitstudien angelegt. Während sich die Studien im deutschsprachigen Raum auf die Evaluation von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen konzentrieren, beziehen sich englischsprachige Evaluationsstudien häufig umfassender auf *Sexuality-Education-Programme* für Schulen und Communities und untersuchen in diesem Rahmen auch die Fortbildungsmaßnahmen der Programme.

Ausgewählte Ergebnisse zweier ebensolcher breit angelegten Evaluationsstudien stelle ich im Folgenden kurz vor und schließe dann mit exemplarischen Zugängen und Ergebnissen deutschsprachiger Forschung zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen an. Herausarbeiten werde ich dabei insbesondere, welche Erkenntnisse für meine ethnografische Studie von Interesse sind. Deutlich wird dabei auch, dass die Studien zumeist keine Aussagen dazu treffen, was in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen tatsächlich vor sich geht. Im Zentrum der Evaluations- und Begleitforschungen stehen zumeist die *Programme* der Fortbildungsmaßnahmen, die *Zufriedenheit von Teilnehmer*innen und Referent*innen* sowie der eingeschätzte *Wissens- und Kompetenzerwerb* der Teilnehmer*innen, nicht aber die beobachtbaren didaktischen Gestaltungspraktiken und Interaktionen der Beteiligten.

## Englischsprachige Studien: Wirksamkeit untersuchen

Die erste Studie, deren Ergebnisse ich vorstellen möchte, bezieht sich auf das Programm *SHARE – Sexual Health and Relationships – Safe, Happy and Responsible* in Großbritannien, die zweite auf das Sex-Education-Programm *The World Starts With Me*, das in mehreren so bezeichneten ressourcenarmen Ländern wie Ghana oder Indonesien in unterschiedlicher Größenordnung implementiert wurde. In beiden Programmen sowie in den Ergebnissen der Begleitforschung wird der Fortbildung von Lehrer*innen eine essentielle Bedeutung für den Erfolg des gesamten Programms zugeschrieben. Beforscht werden die Fortbildungen, die zumeist als mehrtägige *in-service trainings* konzipiert sind, mit einer Kombination aus quantitativen Erhebungen (etwa mittels Fragebögen) und qualitativen Methoden (wie z.B. Dokumentenanalyse, Interviews und fokussierten teilnehmenden Beobachtungen).

Daniel Wight und Katie Buston fassen die Ergebnisse der Evaluationsstudie zum Sex-Education-Programm SHARE unter dem Titel »Meeting Needs but not Changing Goals« (2010) zusammen. Das Programm für 13- bis 15-jährige Schüler*innen ist explizit auf die Veränderung des sexuellen Verhaltens von Jugendlichen ausgerichtet, insbesondere bezüglich der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen und ungewollten Schwangerschaften. Um diese Verhaltensänderungen zu erreichen, setzt das Projekt in der Arbeit mit den Jugendlichen auf partizipative Methoden wie Rollenspiele und interaktive Videos. Das Programm beinhaltet fünf Tage Lehrer*innen-Training, um diese auf die Arbeit mit den SHARE-Materialien vorzubereiten bzw. sie bei der Umsetzung zu begleiten.[42] Wights und Bustons Resümee hält fest, dass die Lehrer*innen durch die Trainings auf die Arbeit mit dem Material vorbereitet werden konnten (Ziel 1 der Trainings) und dass die Lehrpersonen durch das Training ihr Vertrauen (»confidence«) und ihr Wohlfühlen (»comfort«) mit *sex education* steigern konnten (Ziel 2). Eine erhöhte Selbstsicherheit, so die Autor*innen, gehe jedoch nicht mit einer wahrnehmbar kompetenteren Performance der Lehrer*innen einher, wie durch teilnehmende Beobachtung im Unterricht erhoben wurde (vgl. 2010: 535). Im Vergleich zur Kontrollgruppe sind die Lehrer*innen, die an den Fortbildungen des SHARE-Programms teilnehmen, jedoch signifikant besser in Bezug auf die Akkuratheit des ver-

42 Zwei Trainingstage finden zu Beginn statt, zwei Tage nach der Durchführung einiger Programm-Einheiten in der Schule. Ein Follow-up-Tag ist etwa ein Jahr nach dem Start des Trainings angesetzt (vgl. Wight/Buston 2010: 526ff.).

mittelten Wissens, auf die Ermutigung zu Diskussionen im Klassenzimmer und auf die Inklusivität ihres Unterrichts (vgl. ebd.). Das 3. Ziel der Trainings konnte jedoch nicht erreicht werden: Die Lehrpersonen, so Wight und Buston, setzen jene didaktischen Methoden, die insbesondere auf die Einübung von anderen Verhaltensweisen abzielen, in ihrer sexualpädagogischen Praxis in der Schule kaum ein (ebd.).

Die Autor*innen resümieren, dass jene Ziele des Programms erreicht werden konnten, die mit den Bedürfnissen, den bisherigen Arbeitsformen und den Einstellungen der Lehrer*innen korrespondieren, wie etwa mit dem Wunsch, sich wohler mit sexuellen Themen im Unterricht zu fühlen. Jene Ziele des Programms, die einer Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Lehrer*innen bedurft hätten, konnten nicht erreicht werden: »Meeting Needs, But Not Changing Goals«, wie der Titel pointiert formuliert. Die Autor*innen kommen zu der Einschätzung, dass es für die im Programm vorgesehene Form theoriebasierter verhaltensorientierter Gesundheitserziehung möglicherweise spezialisierte Fachkräfte anstatt Lehrer*innen brauche (vgl. ebd.: 531).

Die zweite breit angelegte Studie bezieht sich auf das Programm *The World Starts With Me*, das in elf »low income countries« in Afrika und Asien in unterschiedlicher Größenordnung implementiert wurde. Ine Vanwesenbeeck und Kolleg*innen fassen in dem Artikel »Lessons learned from a decade of implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings« (2015) die Ergebnisse aus verschiedenen Begleitforschungen zusammen und ergänzen diese durch ihre eigenen Erfahrungen. Sie formulieren abschließend Herausforderungen, denen es für eine effektivere Implementierung dieses Programms zu begegnen gelte.

Alle Prozessevaluierungen in den unterschiedlichen Ländern, so Vanwesenbeeck u.a., weisen darauf hin, dass der Motivation sowie den Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrer*innen eine essenzielle Bedeutung für den Erfolg des Programms zukommt. Was Wight und Buston in Bezug auf die Methoden konstatieren, arbeiten Vanwesenbeeck und Kolleg*innen für die Inhalte des Programms heraus: Den Lehrer*innen würden insbesondere jene Themen schwerfallen, bei denen ihre Einstellungen nicht im Einklang mit den Zielen des Programms stehen (vgl. ebd.: 8). Manche Lehrer*innen würden die Erziehung zu sexueller Abstinenz vor der Ehe bevorzugen und angsterzeugende Botschaften verbreiten, während das Programm an Comprehensive Sex Education, also einem grundsätzlich sexualfreundlichen und Empfängnisregelung inkludierenden Ansatz orientiert sei. Die Autor*innen weisen auch darauf hin, dass die partizipativen Methoden des Programms den professionellen Normen und Selbstverständnissen mancher Lehrpersonen nicht entsprechen würden und diese Angst hätten, ihre Autorität zu verlieren, wenn sie mit ihren Schüler*innen über Sex sprechen würden (vgl. ebd.).

Ein zentrales Thema vieler Comprehensive-Sex-Education-Programme, bei dem sich die Diskrepanz zwischen den Routinen der Lehrer*innen und den Anforderungen und Zielen des Programms in besonderer Weise ausdrückt, ist die Frage vergeschlechtlichter Machtverhältnisse, so Vanwesenbeeck und Kolleg*innen. Sie zitieren einige Evaluations- und Metastudien, die darauf hinweisen, dass Bildungsprogramme, die vergeschlechtlichte Machtverhältnisse (»gender power relations«) als Themen aufgreifen, wesentlich effektiver in der Erreichung ihrer Ziele seien, als jene, die das nicht tun

(vgl. Vanwesenbeeck u.a. 2015: 10; siehe dazu auch UNESCO 2018). Für die Thematisierung vergeschlechtlichter Machtverhältnisse brauche es jedoch, so Vanwesenbeeck u.a., nicht nur eine verbesserte Wissensbasis, sondern auch Methoden des Empowerments in der Arbeit mit den Schüler*innen, die jedoch oft nicht zu den Routinen der Lehrer*innen passen. Um Lehrer*innen bei der Implementierung solcher – für sie neuen – Zugänge zu unterstützen, so die Autor*innen, seien neben Trainings auch Coaching, ein unterstützendes Schulklima sowie eine »community of (programme) users« notwendig (vgl. ebd.: 10). Es braucht also, anders formuliert, Austausch und Unterstützung in einer *Professional Community* von Pädagog*innen, die mit dem Programm arbeiten.[43]

Die Erkenntnisse der beiden internationalen Fortbildungsevaluierungen knapp zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es in den Trainings beider Programme zu gelingen scheint, Lehrer*innen in ihrer sexualpädagogischen Handlungssicherheit zu stärken und sie auf die Handhabung der Projekt-Materialien vorzubereiten. Die Comprehensive-Sex-Education-Programme erfordern jedoch nicht nur gesteigerte Handlungssicherheit, sondern auch eine Befragung, Bearbeitung und Transformation von professionellem Wissen, professionellen Haltungen, Handlungsweisen und Selbstverständnissen der Lehrpersonen, welche durch die angebotenen Trainings nicht im erhofften Maße initiiert werden konnten.

## Deutschsprachige Studien: Einschätzungen erheben

In Deutschland wurde und wird die Forschung zu Sexualpädagogik in der Aus- und Fortbildung pädagogischer und psychosozialer Berufe wesentlich durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) vorangetrieben. Seit den 1990er Jahren werden im Auftrag bzw. unter der Finanzierung der BZgA sexualpädagogische Curricula für unterschiedliche Berufsgruppen entwickelt, als Pilotprojekte erprobt und durch Forschung begleitet (vgl. etwa BZgA 1998; 2000a,b; 2003).

Die Evaluationen und Begleitforschungen werden häufig als Prä- und Post-Erhebungen konzipiert. Das heißt, dass die Teilnehmer*innen – und manchmal auch die Fortbildner*innen – vor und nach den Fortbildungseinheiten standardisierte Fragebögen ausfüllen. Erhoben werden auf diese Weise Daten zu den Teilnehmer*innen, ihren beruflichen Hintergründen, ihrem sexualpädagogischen Vorwissen sowie zu ihrer Einschätzung der Fortbildung und ihres eigenen Wissens- und Kompetenzerwerbs.

Eine Studie, die von diesem Forschungsdesign abweicht und methodisch breiter angelegt wurde, ist die etwas ältere qualitative Untersuchung sexualpädagogischer Hochschullehre von Brigitta Wrede und Maria Hunfeld (1997). Sie zielt auf die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Ausbildungskonzepts für Sexualpädagogik ab. Die Forscherinnen analysieren auf Basis von Leitfaden-Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen (unter anderem Studierenden, Hochschullehrenden, Sexualpädagog*innen, Lehrer*innen) sowohl sexualpädagogische Tätigkeitsfelder als auch vorhandene sexualpädagogische Lehre an Hochschulen. Sie resümieren, dass zum einen das An-

43 In der Verwendung des Konzepts Professional Community beziehe ich mich auf Jean Lave und Etienne Wengers Arbeit »Situated Learning« (1991).

gebot an sexualpädagogischer Hochschullehre viel zu gering sei und zum anderen die vorhandene Lehre qualitative Mängel aufweise. Auf Basis der Interviews konstatieren sie eine einseitige fachwissenschaftlich-theoretische Thematisierung bei fehlender Berücksichtigung berufspraxisrelevanter und persönlicher Aspekte, ein Festhalten an traditionellen Lehr- und Lernformen und eine fehlende akademische Anerkennung von Sexualpädagogik als eigenständigem Wissenschaftsbereich (vgl. ebd.: 273). Wrede und Hunfeld fordern eine »inhaltlich umfassende« und »berufspraxisorientierte« Lehre, die unter anderem eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit drei zentralen Themenkomplexen umfassen solle: (1) mit Sexualität als zentralem Gegenstand der Sexualpädagogik, (2) mit der Lebenswelt der Zielgruppe und (3) mit verschiedenen Positionen in der Sexualpädagogik (vgl. ebd.: 273ff.). Zudem solle die sexualpädagogische Lehre Persönlichkeitsbildung einbeziehen und in »kommunikationsfördernden Lehr- und Lernformaten« abgehalten werden (ebd.: 277f.). Um eine Kontinuität sexualpädagogischer Lehre zu gewährleisten, plädieren sie für die Einrichtungen von sexualpädagogischen Lehrstühlen sowie eine Verankerung von Sexualpädagogik im Fachbereich Pädagogik und den Studienordnungen der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.: 279f.).[44]

In Österreich gibt es keine vergleichbaren Studien zu Sexualpädagogik in der Aus- und Fortbildung. In der bereits erwähnten Studie »Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen« (Depauli u.a. 2015), die vom Bundeszentrum für Sexualpädagogik durchgeführt wurde (siehe Abschnitt 2.3), finden sich Schlussfolgerungen, die Bezug auf Aus- und Weiterbildungen für Lehrer*innen nehmen (ebd.: 18f.). Festgehalten wird dort, dass das »Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrer/innen« erweitert, »ein Netzwerk von Verantwortlichen im Bereich Sexualpädagogik« aller Hochschulen aufgebaut und die unterschiedlichen Angebote österreichweit sichtbar gemacht und perspektivisch auch gemeinsam geplant werden sollen (ebd.: 18f.). Diese Maßnahmen können angesichts des Mangels an sexualpädagogischen Angeboten in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen durchaus als sinnvoll erachtet werden. Ihre direkte Ableitung aus den Ergebnissen der Studie ist jedoch nicht klar nachvollziehbar.

Als wichtige Themen der Aus- und Fortbildung im Bereich Sexualpädagogik werden in der Studie »Geschlechtssensibilität, Umgang mit (neuen) Medien, Sensibilität für kulturelle Unterschiede [...], Sensibilität für sexuelle Vielfalt und die Berücksichtigung entwicklungsspezifischer Unterschiede« genannt (ebd.), weil diesen Aspekte in der Studie von Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern als Wünsche an den Unterricht eine hohe Bedeutung zugeschrieben wurde. Die hohe Übereinstimmung in der Wichtigkeit dieser Aspekte mag daran liegen, dass die Formulierung dieser Items offen für vielfältige Interpretationen ist. Ob mit geschlechtssensibel etwa gemeint ist, komplementär gedachte Zweigeschlechtlichkeit zu affirmieren oder diese zu irritieren und kritisieren, bleibt der Interpretation der Befragten überlassen, weshalb die Ergebnisse wenig aussagekräftig sind.[45]

---

44 Die Autorinnen treten dabei für eine Verankerung sexualpädagogischer Lehre im Wahlbereich ein, da im fakultativen Bereich das Interesse und die Motivation der Studierenden höher sei als im Pflichtbereich (vgl. Wrede/Hunfeld 1997: 280f.).

45 Etwas weniger mehrdeutig ist das Item »sensibel sein für sexuelle Vielfalt (Homosexualität, Transgender...)«. Dieses Item wird – ohne Angabe von Gründen – nur bei den Lehrkräften erfragt (vgl. Depauli u.a. 2015).

Den kurzen Streifzug durch Forschungen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen zusammenfassend lässt sich sagen dass die in den Studien beforschten Aus- und Fortbildungen alle dem Ansatz von Comprehensive Sex Education zugeordnet werden können. In den englischsprachigen Studien zeigt sich, dass Sexuality-Education-Programme häufig progressiver und partizipativer angelegt sind als der übliche Schulunterricht der teilnehmenden Lehrer*innen. Genau diese Differenz stellt – neben fehlenden Ressourcen und mangelhafter Unterstützung innerhalb der Schule – eines der größten Probleme bei der erfolgreichen Implementierung der Programme dar. Lehrer*innen greifen vor allem jene Methoden und Ansätze aus den Fortbildungen auf, die zu ihrer sonstigen professionellen Haltung und ihrem etablierten pädagogischen Handeln passen. Es lässt sich schlussfolgern, dass es in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen nicht nur einen Fokus auf Handlungssicherheit, sondern auch auf die Befragung und Transformationen professioneller Routinen braucht – ein Zugang, der möglicherweise mehr Zeit erfordert, als üblicherweise vorgesehen ist.

Für meine ethnografische Studie nehmen ich aus den Ergebnissen der vorgestellten Forschungen drei inhaltliche Frageperspektiven mit: (1) Inwieweit setzen die Aus- und Fortbildungen, die ich beobachte, auf Handlungssicherheit bzw. auch auf die Irritation und die Umarbeitung professioneller Routinen? (2) Welche Methoden werden in der Aus- und Fortbildung eingesetzt und welche für die schulische Arbeit vorgeschlagen? (3) Inwiefern werden in den Veranstaltungen (vergeschlechtlichte) Machtverhältnisse thematisiert?

Interessant für meine Studie sind die bisherigen Forschungen nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch im Hinblick auf methodologische und methodische Fragen. Die meisten Forschungen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen sind als Wirkungsforschungen konzipiert, wobei die Wirkung unterschiedlich erhoben wird. Während die Evaluationsstudien in Deutschland vor allem auf die begleitende Befragung von Teilnehmer*innen und Referent*innen setzen und deshalb vor allem Daten zu den Beteiligten und ihren Einschätzungen erheben, evaluieren internationale Studien im Rahmen von Sex-Education-Programmen nicht nur die Fortbildungen, sondern auch den Sexualkunde-Unterricht in der Schule, der auf die Fortbildung der Lehrer*innen rückbezogen wird. Erhoben wird dabei sowohl, welche Themen der Fortbildung im Unterricht aufgegriffen als auch, welche Methoden dabei eingesetzt werden.

Was sich kaum finden lässt, sind Beschreibungen und Analysen davon, was in den Aus- und Fortbildungen tatsächlich vor sich geht, wie diese didaktisch gestaltet sind und wie die Beteiligten miteinander interagieren. Dies mag bei breit angelegten internationalen Studien nachvollziehbar sein, schließlich sind Beobachtungen sehr zeit- und personalintensiv. Hinsichtlich der kleineren deutschen Begleitforschungsstudien ist diese Lücke jedoch bemerkenswert.[46] Teilnehmende Beobachtung wird – wenn überhaupt – zumeist nur als ergänzende Methode und in fokussierter Form eingesetzt. Eine Ausnahme hierzu ist Brigitte C. Scotts ethnografische Studie zu einem

46 Wenn sexualpädagogische Fragen und Felder ethnografisch beforscht werden, dann konzentrieren sich diese Studien zumeist auf schulische Sexualerziehung. Dies gilt nicht nur für die bereits vorgestellten kleineren deutschsprachigen Studien, sondern auch darüber hinaus (vgl. etwa Francis 2016; Kehily 2015; Kehily/Nayak 2001; Rédai 2015, 2019).

*Sex Education Training* in den USA, deren Ergebnisse sie in dem Artikel »Positioning sex educators: a critical ethnography of a professional development workshop« (2013) veröffentlicht hat.

## Ethnografische Forschung: Professionalisierungsansätze befragen

Brigitte C. Scott (2013) zeigt in ihrer Studie, dass ethnografische Forschung relevante Erkenntnisse für Fragen sexualpädagogischer Professionalisierung bringen kann. Ihre Untersuchung eines *Professional Development Workshops* in den USA ist auch als inhaltliche Kontrastfolie zu den bisher vorgestellten Studien interessant, da die von Scott untersuchte Fortbildung nicht am Paradigma der *comprehensive sex education* orientiert ist, sondern einem *abstinence-based* oder *abstinence plus* genannten Ansatz folgt.[47] Scott beforschte staatlich geförderte Workshop-Sessions in einem südlichen Bundesstaat, der für die staatlichen Schulen das abstinenzbasierte Sex-Education-Paradigma vorgibt.[48] Methodologisch orientiert sich Scott an *Critical Ethnography* und *Positioning Theory* und präsentiert etwa Ergebnisse zu den diskursiven Dynamiken in den Workshops sowie zu den *Professional Development Strategies*, zu denen die teilnehmenden Lehrer*innen ermutigt werden. Scott zeigt auf, dass die Workshops trotz einer grundsätzlich als herzlich zu charakterisierenden Atmosphäre durch Zuhören und Schweigen auf Seiten der teilnehmenden Lehrer*innen gekennzeichnet sind und kaum kritische Nachfragen oder Diskussionen beobachtet werden können. In Gesprächen außerhalb der Sessions äußern sich Teilnehmer*innen jedoch durchaus kritisch zu der Fortbildung.

Verständlich wird diese Diskrepanz mit Blick auf die dominanten Diskursmuster in den Workshops: Die Trainer*innen warnen die Teilnehmer*innen wiederholt »that teaching beyond the curriculum could result in job loss« (Scott 2003: 666). Ein Dis-

47 In den USA existieren drei unterschiedliche Paradigmen in der Sexualpädagogik, die in dieser Unterscheidung in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich nicht zu finden sind. Diese drei Paradigmen werden abstinence-only until marriage (AOUM), abstinence plus und comprehensive sex education genannt. AOUM-Programme propagieren Abstinenz vor und außerhalb der Ehe sowie Heterosexualität als einzige legitime Option. Die sogenannten HAM-Themen (homosexuality, abortion and masturbation) werden nicht besprochen (vgl. Scott 2013: 666). Abstinenzbasierte Programme vertreten Abstinenz außerhalb der Ehe als die beste Safer Sex Praxis, bieten aber auch limitierte Informationen über andere Formen der Empfängnisregelung. Comprehensive Sex Education zeichnet sich dadurch aus, dass Abstinenz als eine von mehreren Möglichkeiten gilt und Homosexualität als Sexualpraxis und Identität anerkannt wird. Sexualkundelehrer*innen in den USA müssen in ihrem Unterricht dem Paradigma folgen, das vom jeweiligen State Department of Education vorgegeben wird. Die öffentliche Bildung liegt in der gesetzlichen sowie finanziellen Verantwortung der Bundesstaaten, die dafür jedoch sogenannte federal categorical aid für Programme bekommen können. Unter der Obama-Administration konnten die Bundesstaaten im Jahr 2010 zum ersten Mal nicht nur für abstinenzbasierte Programme, sondern auch für comprehensive sex education um finanzielle Unterstützung ansuchen (vgl. Scott 2013: 661).

48 Die meisten der bundesstaatlichen öffentlichen Schulsysteme beziehen sich auf abstinenzbasierte Curricula – auch wenn Comprehensive Sex Education über politische Lager hinweg einen breiten Konsens unter US-amerikanischen Erwachsenen findet (vgl. Bleakley u.a. 2006). Zahlreiche Forscher*innen kritisieren abstinenzbasierte Programme als ineffektiv, diskriminierend und ethisch bedenklich, weil sie jungen Menschen essenzielle Informationen vorenthalten und die Lebensrealität von LGBTIQ-Jugendlichen und schwangeren Jugendlichen missachten (vgl. Scott 2013: 662).

kurs, der die Gefahr des Arbeitsplatzverlusts ins Zentrum stellt, erzeugt Angst und lässt Kritik am abstinenzbasierten Paradigma erst gar nicht aufkommen. Als zweites markantes Diskursmuster arbeitet Scott heraus, dass die Fortbildner*innen die propagierten abstinzbasierten Programme als Comprehensive Sex Education bezeichneten, obwohl ihnen – wie sich in Interviews zeigt – durchaus bewusst ist, dass dies nicht der geläufigen Begriffsverwendung entspricht. Sie machen diese aber gegenüber den Teilnehmer*innen im Workshop nicht deutlich. Als drittes Diskursmuster arbeitet Scott das Muster des Unwohlseins mit Sex Education heraus. Die Fortbildner*innen äußerten wiederholt, dass es verständlich sei, dass Lehrpersonen Unbehagen hätten, Sex Education zu unterrichten. Sie raten, nur jene Inhalte zu behandeln, mit denen sich die Lehrenden wohlfühlen würden. Es sei durchaus in Ordnung, so die Fortbildner*innen, nicht alles zu unterrichten, was im Curriculum vorgesehen ist. Der curriculare Rahmen dürfe also unter-, aber nicht überschritten werden. Dieses dritte Diskursmuster, so Scott, wird als einziges von einigen erfahrenen Lehrer*innen, die an den Workshops teilnehmen, herausgefordert, indem sie von sich selbst sagen, dass sie gerne Sex Education unterrichten (ebd.: 667f.).

Bezüglich der vorgeschlagenen professionellen Handlungsstrategien in der Fortbildung hält Scott fest, dass diese vor allem die Frage ins Zentrum stellen, wie mit Fragen von Schüler*innen umgegangen werden kann, die den Rahmen des Curriculums überschreiten. Die Lehrpersonen bekommen in dem Training also Strategien vermittelt, wie sie solche Fragen vermeiden oder ihre Beantwortung ablehnen können. Ein Tool dazu sind die sogenannten *Ground Rules*, die den Schüler*innen zu Beginn von Sex-Education-Einheiten nähergebracht werden sollen: Sie beinhalten als erste Regel die Möglichkeit für Lehrer*innen, bei Fragen von Schüler*innen zu »passen«, diese also nicht zu beantworten. Die achte und letzte Regel bezieht sich ebenfalls darauf, ein Thema zu beenden. Sie lautet »Enough let's move on (ELMO)« und ermöglicht Lehrer*innen jederzeit eine Diskussion mit diesen Worten abzubrechen.[49] Die vermittelten professionellen Handlungsstrategien beziehen sich also vor allem auf die didaktische Gestaltung von Grenzziehungen, als die Begrenzung dessen, was zum Thema werden soll und darf. Die Möglichkeitsräume des Sprechens sind also sowohl in der schulischen Praxis, auf die sich die Fortbildung bezieht, als auch in dieser selbst sehr begrenzt. Widersprüche und Spannungsverhältnisse zwischen vorgegebenem Curriculum und eigenen professionellen Ansprüchen, die die Lehrpersonen in Gesprächen mit der Forscherin ansprechen, werden in den Workshops selbst nicht bearbeitet. Ganz im Gegenteil wird ihre Thematisierung durch die Drohung von Jobverlust zum Schweigen gebracht.

In den von mir untersuchten Aus- und Fortbildungen – so viel kann vorweggenommen werden – sind die Grenzen des Thematisierbaren nicht derart eng gezogen. Welche Möglichkeitsräume des Sprechens und welche Grenzziehungen des Besprechbaren in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich auszumachen sind, wird ab Kapitel 4 thematisiert. Zunächst jedoch geht es darum, an die vorgestellten Forschungsergebnisse anknüpfend meine professionalisierungstheoretischen Perspektiven auf das Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen zu spezifizieren.

---

49 Die Regeln 2–7 dazwischen beziehen sich auf respektvollen Umgang, wie etwa die Regel, Meinungen von anderen zu akzeptieren oder Ich-Botschaften zu verwenden.

## 2.5 Theorien pädagogischer Professionalisierung: Kritische Einsatzpunkte

Beim Durcharbeiten der Studien zu schulischer Sexualpädagogik und sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen zeigt sich die Wichtigkeit machtkritischer und differenzreflexiver Forschungsperspektiven. Die Studien – insbesondere die zuletzt vorgestellte von Brigitte C. Scott – weisen darauf hin, welche Bedeutung gesellschaftlichen Bedingungen, bildungspolitischen Entscheidungen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Möglichkeitsräume und Begrenzungen des Sprechens über Sexualität und Sexualpädagogik zukommt. Deutlich geworden ist auch, dass Forschungen, die lediglich angeben, welche Themen in Schule und/oder Aus- und Fortbildung behandelt werden, in ihrer Aussagekraft beschränkt bleiben, wenn sie nicht auch herausarbeiten, in welcher Weise diese Themen bearbeitet werden, also welches Wissen dabei zur Verfügung gestellt wird, welche Methoden zum Einsatz kommen, wie mit der Verletzbarkeit aller Beteiligten umgegangen wird und inwiefern Raum zur Befragung bisheriger Gewissheiten eröffnet wird. Anhand von Scotts Studie ist zudem deutlich geworden, wie produktiv die Verbindung von ethnografischen und machtkritischen Ansätzen für die qualitative Beforschung von sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen und sexualpädagogischer Professionalisierung sein kann.

Bei diesen Erkenntnissen anknüpfend, arbeite ich im Folgenden erstens heraus, welche Dimensionen von Professionalisierung in meiner Forschung in den Blick genommen werden, und skizziere zweitens das kritische Verständnis pädagogischer Professionalisierung, auf das sich meine Arbeit bezieht.

### Zur Gesellschafts-, Organisations- und Subjektebene von Professionalisierung

In der Professionsforschung werden häufig drei Ebenen von Professionalisierung und von Professionalisierungsforschung unterschieden. Julia Seyss-Inquart (2013) benennt diese in der Einleitung des Sammelbandes »schule vermitteln« als Gesellschafts-, Organisations- und Subjektebene (vgl. ebd.: 17). Die Unterscheidung dieser drei Ebenen erscheint mir hilfreich, um unterschiedliche Dimensionen von Professionalisierung differenzieren zu können, auch wenn diese freilich miteinander verwoben sind. Professionalisierungsforschung, die Professionalisierung auf *gesellschaftlicher Ebene* in den Blick nimmt, fragt etwa danach, welche gesellschaftlichen Herausforderungen und Aufgabenbereiche durch Professionen – verstanden als eine Sonderform von Berufen[50] – bearbeitet werden, und untersucht die Herausbildung von Professionen, also den Prozess der Professionalisierung von gesellschaftlich als wichtig erachteten Aufgaben.

50 Professionen zeichnen sich laut Oevermann dadurch aus, dass sie bei Krisenmomenten ansetzen und auf die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung von körperlicher, geistiger und seelischer Integrität und eine möglichst autonome Lebensführung orientiert sind (vgl. Oevermann 1996). Professionen besitzen ein gesellschaftliches Mandat und Monopol für die Bearbeitung bestimmter Krisensituationen und unterliegen einer Begründungspflicht. Dafür sind sie gesellschaftlich mit einer gewissen professionellen Autonomie und gesellschaftlichen Privilegien ausgestattet (vgl. Heite/Kessl 2009). Inwieweit dies gegenwärtig für alle Professionen zutrifft bzw. ob nur all jene Berufe als Professionen verstanden werden sollen, die diesen Kriterien entsprechen, ist eine unabgeschlossene Diskussion (vgl. Keiner 2011: 199).

Auf der *Organisationsebene* stellen sich Fragen nach den organisatorischen Rahmenbedingungen professioneller Arbeit bzw. umgekehrt nach der Etablierung von Organisationen, in denen professionelle Arbeit geleistet wird. Dazu gehören etwa Fragen nach dem autonomen Gestaltungsspielraum und der (Selbst-)Kontrolle professionell Tätiger ebenso wie Fragen nach der Etablierung und Weiterentwicklung von *Professional Communities* etwa durch Berufsverbände und Interessensvertretungen, Fachzeitschriften und Tagungen.

Auf der *Subjektebene* rückt die Entwicklung des pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses von Professionellen ebenso in den Fokus wie Fragen von Berufskarrieren und biografischen Entscheidungen. Im Fokus steht auf dieser Ebene die Frage nach der Subjektivierung als Professionelle oder – anders formuliert – nach der Bildungsdimension von Professionalisierung.

Meine Studie konzentriert sich vor allem auf diese Subjektebene von Professionalisierung und berührt zudem auch die Organisationsebene. Auf die Frage nach dem gegenwärtigen Stand sexualpädagogischer Professionalisierung auf gesellschaftlicher Ebene – also etwa nach der Verberuflichung von Sexualpädagogik oder der Institutionalisierung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung – wurde in den Abschnitten 2.1 und 2.2 bereits eingegangen, sie steht aber nicht im Fokus der Arbeit.

Die drei Ebenen Gesellschaft, Organisation und Subjekt können, wie dargestellt, analytisch unterschieden werden, sie greifen jedoch ineinander (vgl. Seyss-Inquart 2013: 17). Mit Blick auf Aus- und Fortbildungen lässt sich die Verschränkung der Ebenen ebenso verdeutlichen wie das Potenzial ihrer analytischen Unterscheidung. Professionen, so Oevermann (1996), sind durch ein spezialisiertes Wissen gekennzeichnet, wobei die Berufsvorbildung und Ausbildung Professioneller zumeist sowohl an Universitäten als auch in Praxisphasen stattfindet, die von erfahrenen Professionellen begleitet werden. Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen es für Ausbildungen gibt, wer über ihre Gestaltung und Zertifizierung entscheiden kann und inwieweit der Staat die Finanzierung übernimmt, sind exemplarische Fragen zu Aus- und Fortbildung als Professionalisierungsinstanz auf der gesellschaftlichen Ebene. Gesetzliche Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Anerkennung und (finanzielle) Ressourcen bilden den institutionellen Rahmen für Aus- und Fortbildungsorganisationen und ermöglichen mehr oder weniger autonome Spielräume bei der Erstellung von Curricula, der Auswahl des Personals sowie der Teilnehmer*innen, der Entscheidung für bestimmte Lehr- und Lernformate und den Kooperationen zwischen unterschiedlichen Einrichtungen – also für die Gestaltung von Professionalisierung auf der Organisationsebene. Die gesellschaftlichen wie organisationsspezifischen Bedingungen können sich als förderliche, hinderliche oder ambivalente Einflussfaktoren für die Gestaltung der konkreten Bildungsveranstaltungen und die subjektive Aneignung von Wissen und Können der Teilnehmenden erweisen und stecken den Rahmen für biografische Entscheidungen und berufliche Lebensläufe – also für die Subjektebene von Professionalisierung.

## Handlungs- und machttheoretische Professionalisierung(sforschung)

Neben der Unterscheidung von drei Ebenen der Professionalisierung nennt Julia Seyss-Inquart (2013) unterschiedliche theoretische Zugänge in der Professionsforschung. Sie unterscheidet mit Sabine Reh grob zwischen systemtheoretischen und handlungs-

theoretischen Ansätzen, wobei sich etwa kompetenzorientierte, biografieorientierte oder machttheoretische Zugänge nicht in diese Einteilung eingliedern lassen. Der groben Zweiteilung folgend lässt sich meine Forschung den handlungstheoretischen Ansätzen zuordnen, die ich – bezugnehmend auf Agnieszka Czejkowska (2013), Paul Mecheril (2010), Astrid Messerschmidt (2011a, b) und Daniel Wrana (2013) – mit einer machttheoretischen Perspektive verbinde. Hinsichtlich machttheoretischer Zugänge, wie sie die genannten Autor*innen verfolgen, gebe es in der Professionalisierungsforschung eine Lücke, so Catrin Heite und Fabian Kessl im Handwörterbuch der Erziehungswissenschaft (vgl. 2009: 687). Es fehle »an einer systematischen Befragung der Einbettung pädagogischer Professionen in die post-wohlfahrtsstaatlichen Transformationen, ebenso wie an einer systematischen Reflexion der Machtanteile individueller professioneller Akteur*innen im pädagogischen Handlungsvollzug« (ebd.: 687). Heite und Kessl sprechen in der zitierten Passage zwei, meiner Ansicht nach wichtige, Aufgaben kritischer Professionalitätsforschung an: (1) die Analyse der Verwobenheit von pädagogischen Professionen in gesellschaftliche Machtverhältnisse und (2) die Reflexion der situativen Involviertheit von pädagogisch Tätigen in Machtverhältnisse, wie sie auch Astrid Messerschmidt betont (vgl. etwa Messerschmidt 2011a,b; 2017).

Wie kann ein kritisches Verständnis von Professionalisierung gefasst werden bzw. was ist zentral für einen kritischen Professionalisierungsansatz? Als eine zentrale Aufgabe kritischer Professionalisierung lässt sich mit Bezug auf Paul Mecheril (2010) die Etablierung einer Reflexivität verstehen, die nicht primär individuelles Handeln von Pädagog*innen ins Zentrum der Reflexion rückt, sondern das pädagogische, kulturelle und alltagsweltliche Wissen, das pädagogisches Handeln und Deuten prägt. Diese Reflexivität, so Mecheril, darf den Pädagog*innen nicht individuell aufgebürdet werden, sondern brauche vielmehr institutionelle Strukturen und eine kollektive Praxis (vgl. Mecheril 2010: 191).[51] Mecherils Plädoyer für Reflexivität als kollektive Praxis halte ich für verfolgenswert, nicht nur, aber insbesondere für die Professionalisierung von Lehrer*innen. Gerade im Lehrberuf dominiert häufig eine Sichtweise von Lehrpersonen als Einzelkämpfer*innen, eine Sichtweise, der ein Verständnis von autonomer souveräner Subjektivität zugrunde liegt. Formen der kollektiven Reflexion sind im Alltag von Lehrer*innen kaum institutionalisiert. Orte solcher kollektiven Reflexion, wie sie in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern durchaus üblich sind – etwa Supervision, regelmäßige Fortbildungen oder Teamklausuren – gehören nur bedingt zu den etablierten Routinen im Lehrberuf.

Die Forderung nach Reflexion oder Reflexivität – verstanden als Haltung, Kompetenz, Habitusmerkmal oder Praxis – ist in der Professionalisierungsforschung weit verbreitet und eine Antwort auf eine Vielzahl an Herausforderungen, die sich professionell Tätigen stellen. Diese Reflexionsforderung baut jedoch zumeist auf einem Verständnis von souveräner Subjektivität auf, also von Subjekten, die sich selbst einsichtig, überlegt und autonom handeln. Im Gegensatz zu bildungstheoretischen Diskursen, so lässt sich konstatieren, werden in der Professionalitätsforschung bislang kaum subjektkritische und subjektivierungstheoretische Ansätze aufgegriffen. Es scheint schwierig, pädagogische Professionalität und Subjektkritik zusammenzudenken, wie Fabian Kessl bemerkt

51 Mecheril bezieht sich bei seiner Forderung nach Reflexivität auf Pierre Bourdieu und Loïc Waquants Verständnis von Reflexivität (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996).

(vgl. 2009: 251). Dies mag daran liegen, dass pädagogisches Handeln von vielfältigen, oft widersprüchlichen Anforderungen und einem hohen Grad an Ungewissheit geprägt ist und es angesichts dieser ein starkes autonomes Subjekt zu brauchen scheint (vgl. Ortner/Thuswald 2013: 360f.). Fehlende gesellschaftliche Anerkennung sowie Arbeitsbedingungen mit wenig Raum für kollegiale Reflexion tun ihr Übriges, souveräne Subjektivität von Pädagog*innen zu fordern und dezentrierende Momente im Professionalisierungsprozess als störend oder fehlerhaft auszublenden. Astrid Messerschmidt weist darauf hin, dass verbreitete Kompetenzkonzepte »die gesellschaftliche Kategorie der Autonomie personalisieren« und die Vorstellung vermitteln, durch das Einüben von Kompetenzen »eine professionelle Unangreifbarkeit« erreichen zu können (2017: 55). Während Kompetenzkonzepte diese Sicherheit als eine erreichbare suggerieren, zielen subjektkritische und dekonstruktive Ansätze auf Infragestellung und Irritation von Selbstverständlichkeiten (vgl. etwa Baltzer u.a. 2016; Czejkowska u.a. 2015).

Auch wenn der Wunsch nach einem starken, kohärenten, souveränen und sich selbst einsichtigen (Pädagog*innen-)Subjekt verständlich ist, so ist eine solche Vorstellung problematisch. Sie begünstigt die Ausblendung von Differentem und Widersprüchlichem im Selbst und bringt die Gefahr mit sich, jene ›Anderen‹ abzuwerten und auszuschließen, denen eine autonome Subjektivität gar nicht erst zugestanden wird.[52] Umgekehrt formuliert: Die Anerkennung von Differenzen und Widersprüchen im Selbst ist nach Roland Reichenbach die Voraussetzung für einen demokratischen Umgang mit Differenzen und Widersprüchen im Gegenüber und in pädagogischen Situationen (vgl. Reichenbach 2001). Von dieser Annahme ausgehend kann das Verständnis von pädagogischer Professionalisierung weiterführend sein, das Agnieszka Czejkowska (2013) formuliert. Angesichts der Reform der Lehrer*innenbildung plädiert sie dafür, den Begriff der pädagogischen Professionalisierung gesellschaftstheoretisch und kritisch zu reformulieren (vgl. ebd: 35f). Pädagogische Professionalisierung im Lehramt bedeutet für sie, »das Verhältnis von Bildung, Kultur und Gesellschaft zu thematisieren, um Möglichkeiten, Methoden und Interventionsstrategien in Schule und Vermittlungszusammenhängen auszuloten. Richtungsweisend könnte dabei ein Begriff demokratisierender Bildung sein, der Subjekte qua Anrufung in einem kritischen-involvierten Umgang mit Hegemonie, Differenz und Konflikt sowie Selbstermächtigung positioniert« (ebd.). Czejkowska verbindet in diesem Verständnis das Ausloten von Handlungsmöglichkeiten in Schule mit der Thematisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen, bei ihr als Relationierungen von Bildung, Kultur und Gesellschaft formuliert. Was Czejkowska »Möglichkeiten, Methoden und Interventionsstrategien« nennt, kann nicht nur in Bezug auf pädagogische Interaktionen, etwa in Form von Unterricht gedacht werden, sondern auch auf die Transformation von organisationalen Strukturen und Prozessen in der Schule zielen. Czejkowska spricht dabei auch eine Richtung angestrebter Veränderungen an, die sie – in Weiterentwicklung von Reichenbachs *demokratischer Bildung* (2001) – als *demokratisierende Bildung* benennt: als eine Bildung im Horizont von Demokratisierung, bei der Subjekte als kritisch-involviert in machtvolle und konflikthafte Differenzordnungen angerufen werden und die dabei als unabschließbar begriffen wird.

52 Vgl. dazu die Publikationen des zweijährigen Projekts *Facing the Differences*, das sich zum Ziel gesetzt hat, Subjektkritik und pädagogische Professionalität zusammenzudenken und davon ausgehend soziale Differenzen und pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zu beforschen (vgl. Ortner 2012; Czejkowska/Ortner/Thuswald 2015).

Wenn pädagogische Professionalisierung konsequent an demokratisierender Bildung ausgerichtet wird, dann bedeutet das nicht nur Demokratisierung in Bezug auf Bildungsinhalte oder -methoden, sondern eine Orientierung an Demokratisierung auf der Gesellschafts-, Organisations- und Subjektebene von Professionalisierung, also eine Demokratisierung der Gestaltung von Institutionalisierungsprozessen wie auch der Strukturierung von Organisationen. Offenbleiben muss an dieser Stelle, was Demokratisierung jeweils situativ konkret bedeuten kann. Trotz oder besser gesagt *in* dieser Offenheit kann Demokratisierung als orientierende Chiffre dienen, sowohl für die Gestaltung von und die Intervention in Professionalisierungsprozessen wie auch für eine kritisch orientierte Professionalisierungsforschung.

Wenn ich hier sowohl von Professionalisierungsprozessen wie Professionalisierungsforschung spreche, dann ist es angesichts ihrer Wechselwirkung auch wichtig, auf ihre Differenz zu verweisen. Das Spannungsverhältnis zwischen kritischer Theoriebildung und Forschung einerseits und der Initiierung und Gestaltung von Professionalisierungsprozessen andererseits mit ihren je spezifischen Logiken und Verantwortlichkeiten gilt es aufrechtzuerhalten. Nur so kann ein sich wechselseitig kritisch befragendes Verhältnis ermöglicht werden, das dazu beitragen kann, Veränderungen im Sinne von Demokratisierung voranzutreiben.[53]

Neben Czejkowskas Verständnis von pädagogischer Professionalisierung ist für meine Untersuchung von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen auch Daniel Wranas Zugang hilfreich. Wrana versteht Professionalisierung im Lehrberuf als »Prozess des Eintretens in das Wissensfeld« professionellen Handelns in der Schule, wobei das Wissensfeld als komplex und widersprüchlich begriffen wird (2013: 63). Das Eintreten in ein Wissensfeld, so Wrana, »wird dann als zunehmende Partizipation an den sozialen Praktiken dieses Feldes begreifbar, was nicht einfach eine Teilhabe an den Wissensordnungen impliziert, sondern eine Positionierung innerhalb der Wissensordnungen des Feldes, die zugleich eine Subjektivation als Lehrer, als Lehrerin produziert.« (Wrana 2012a: 206). Was Wrana hier Positionierung nennt, bezeichnet er an anderer Stelle als »reflexive Positionierung« (2013: 62). Pädagogische Professionalisierung auf der Subjektebene kann mit Bezug auf Wrana also kurz zusammengefasst als reflexive Positionierung in einem als komplex und widersprüchlich begriffenen Wissens- und Handlungsfeld verstanden werden (2013: 62ff.).[54] Widersprüche und Spannungsfelder stellt auch Werner Helsper in seinem strukturtheoretischen Ansatz zu Antinomien professionellen Handelns ins Zentrum (vgl. etwa Helsper 2002, 2012). Markus Hoffmann (2016) hat in seiner Studie zu sexualpädagogischen Deutungsmustern von Lehrer*innen gezeigt, dass dieser Zugang auch für das Feld der schulischen Sexualerziehung produktiv sein kann.

53 Dabei bleibt es wichtig, das Verhältnis von Forschung und Theoriebildung sowie der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen immer wieder in den Blick zu nehmen. Dies fordern etwa Baltzer u.a., wenn sie die Reflexion von Theorie-Praxis-Verhältnissen als zentrales Element eines kritisch-dekonstruktiven Professionalisierungsansatzes vorschlagen (vgl. Baltzer u.a. 2017: 222).

54 Wrana bezieht sich in seinen Ausführungen unter anderem auf die auch für mich wichtige empirisch-theoretische Arbeit von Jean Lave und Etienne Wenger zu Situated Learning und Professional Commuinities (1991).

Aus der Perspektive von Donna Haraways epistemologischem Konzept des »situierten Wissens« lässt sich darauf hinweisen, dass die Positionierung im Sinne handelnder Teilnahme immer auch eine »ethische und politische Positionierung« zu dem Wissen, den Zielen und Handlungsformen dieses Feldes impliziert (vgl. Haraway 1995: 87). Mit Blick auf Bildungsveranstaltungen der Aus- und Fortbildung legt dieser Zugang zu Professionalisierung die Frage nahe, welche *Angebote reflexiver Positionierung im Wissensfeld der Sexualpädagogik* den Beteiligten in Bildungsveranstaltungen zur Verfügung gestellt werden und wie das Spektrum an möglichen Positionierungen in den Veranstaltungen ausgehandelt wird.

Wrana spricht nicht explizit von *kritischer* Professionalisierung, dennoch ist sein Verständnis reflexiver Positionierung gut anschlussfähig an kritische Zugänge wie jene von Agnieszka Czejkowska oder auch Astrid Messerschmidt. Letztere spricht im Kontrast zu einem traditionellen Kritikbegriff der auf die »Entlarvung des Falschen« zielt, davon, »das eigene Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung von Bildung« sichtbar zu machen (Messerschmidt 2016: 62), und fordert dies nicht nur für Lehrer*innen, sondern auch für die in der (Aus-)Bildung tätigen Hochschullehrenden. Es gelte, die eigene Profession, ihr Wissen und ihre Formen der Vermittlung der Kritik auszusetzen (vgl. ebd.: 62; 2017: 55). Messerschmidt thematisiert hier den Aspekt der Ökonomisierung von Bildung, in die alle, die in Bildungsinstitutionen arbeiten, involviert sind.

Nadine Baltzer und Kolleg*innen legen im Sammelband »Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer*innenbildung« (2017) den Fokus auf die Reflexion von heteronormativen Verhältnissen. Die Thematisierung von heteronormativen Machtverhältnissen und geschlechtlichen wie sexualitätsbezogenen Subjektivierungsprozessen ist für meine Forschung insbesondere interessant, weil die Differenzkategorien Geschlecht und sexuelles Begehren – Letzteres häufig als *sexuelle Orientierung* oder *Sexualität* bezeichnet – in der Sexualpädagogik von großer Bedeutung sind. Die Autor*innen von »Queering MINT« sprechen von einer Professionalisierung, die auf eine kritisch-dekonstruktive Haltung abzielt, und schlagen als Zugänge zur Auseinandersetzung mit der Involviertheit von Professionellen in heteronormativen gesellschaftlichen Strukturen eine historisch-systematische, eine biografische und eine Theorie-Praxis-reflektierende Perspektive vor (vgl. 2017: 222). Sie plädieren dafür, in der Lehrer*innenbildung Normalisierungsstrategien zu reflektieren und Subjektivierungsprozesse in ihrer Komplexität, Unabgeschlossenheit und Wirkmächtigkeit in den Blick zu nehmen. Auf Basis einer veränderten Haltung könnten Lehrkräfte dazu beitragen, »die Möglichkeiten des Sag-, Leb- und Denkbaren zu erweitern« und Schüler*innen »auch in ihrem nicht bestimmbaren Anderssein zu bestätigen« (vgl. ebd.: 223).

## Handlungssicherheit gewinnen – Gewissheiten befragen

Im Gegensatz zu Kompetenzkonzepten, die auf souveräne Professionalität und damit auch auf Handlungssicherheit abzielen, ist eine kritisch-dekonstruktiv orientierte Professionalisierung nicht vorrangig auf die Etablierung, sondern die Infragestellung von Denk- und Handlungsroutinen orientiert und kann dabei – durchaus intendiert – auch Verunsicherung hervorrufen. Die Bildungswissenschaftlerin Bettina Dausien verweist auf den notwendigen Wechsel zwischen dem Aufbau von Vertrauen in die

eigene Deutungs- und Handlungssicherheit und der Verunsicherung dieser als »unvermeidliches und produktives (!) Moment« im Professionalisierungsprozess (Dausien 2007: o.S.). Professionalisierung im Sinne von Subjektivierungs- bzw. Bildungsprozessen braucht also sowohl die Aneignung von Handlungssicherheit und -routinen im Beobachten, Unterrichten, Begründen, Reflektieren usw. wie auch eine wiederkehrende Verunsicherung von Gewohnheiten und Gewissheiten.

Die Arbeit an einem Verständnis kritischer Professionalisierung und an der Entwicklung kritischer Ansätze in der Professionalisierungsforschung prägt meinen Blick auf das gewählte Forschungsfeld: das Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen als Orte der Professionalisierung zu Sexualität als pädagogischem Thema. Veranstaltungen der Aus- und Fortbildung für pädagogisch Tätige werden häufig als Orte konzipiert, an denen Wissen und Kompetenzen *angeeignet* werden. Die Konzentration auf den Prozess der Aneignung lässt etwas außer Acht, das ich gerne ergänzen möchte. Die Teilnehmer*innen pädagogischer Aus- und Fortbildungen bringen – unabhängig davon, ob sie bereits pädagogisch tätig sind oder nicht – Wissen, Erfahrungen und Einstellungen über Pädagogisches und auch über Sexuelles mit. Das zur Verfügung gestellte Wissen trifft also immer auf bereits bestehendes. Möglicherweise vertieft oder erweitert es dieses vorhandene Wissen, möglicherweise steht es aber auch im Konflikt zu diesem. Aus- und Fortbildungen sind also nicht nur Orte der Aneignung von neuem Wissen und neuen Handlungsweisen, sondern auch Orte, an denen bisheriges Wissen und Routinen des Denkens, des Wahrnehmens, des Fühlens und des (Inter-)Agierens herausgefordert, umgearbeitet und möglicherweise verändert werden (können und sollen). Die Ergebnisse der Studien zu Fortbildungen in Sex-Education-Programmen, die in Abschnitt 2.4 vorgestellt wurden, haben gezeigt, dass manche Programme genau aus diesem Grund nur bedingt erfolgreich sind, weil diese Umarbeitung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsroutinen bei den Lernpersonen kaum stattfindet und diese sich nur ergänzendes Wissen aneignen, das zu ihren bisherigen Routinen passt.

In lerntheoretischen Ansätzen, wie etwa der phänomenologischen Lerntheorie von Käte Meyer-Drawe, wird betont, dass Lernen grundsätzlich ein *Umlernen* ist (vgl. Meyer-Drawe 2008a,b), weil es immer auf bereits Gelerntes trifft, dieses ergänzt, erweitert oder verändert. In den letzten Jahren wird – etwa im Kontext kritischer Kunstvermittlung, die sich auf postkoloniale Theoriebildung bezieht – auch vom *Verlernen* gesprochen (vgl. Sternfeld 2014). Angeeignetes Wissen und angeeignete Routinen des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens, Bewegens und Agierens bedürfen eines aktiven Prozesses des Verlernens, wie Nora Sternfeld ausführt. Sie betont den Unterschied zwischen reflexiven Ansätzen und dem Konzept des Verlernens. Der Unterschied liegt laut Sternfeld in einer »performativen Dimension«: Beim Verlernen handle es sich nicht nur um »Ideologiekritik, vielmehr geht es um eine Auseinandersetzung mit dem langsamen – manchmal mühsamen und schmerzhaften, manchmal aufregend-lustvollen – Prozess der Überschreitung und des Abarbeitens der antrainierten Sicherheiten, die die Machtverhältnisse tradieren. »›Unlearning‹ kann in diesem Sinne als Übung verstanden werden, um langsam und Schritt für Schritt, mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidung, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen. Das ist eine ganz schön schwere und unsichere Übung.« (Sternfeld 2014: 19).

Während also – knapp zusammengefasst – der Begriff des Umlernens darauf hinweist, dass wir zumeist ein Vorwissen oder eine Vorstellung zu den Gegenständen des

Lernens mitbringen, die im Lernprozess verändert und erweitert werden, dient der Begriff des Verlernens dazu, den Fokus machtkritisch darauf zu legen, diskriminierende, verletzende und gewaltvolle Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Handlungsmuster – etwa rassistische, sexistische oder ableistische – aktiv umzuarbeiten.

Diese Perspektive berücksichtigend verstehe ich Aus- und Fortbildungen als Orte, die die Aneignung, Erweiterung, Veränderung und Umarbeitung von Wissen, von Routinen des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Agierens ermöglichen können. Stärker professionalisierungstheoretisch formuliert, lassen sich Veranstaltungen der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildung als Orte verstehen, an denen professionelles Selbstverständnis er- und bearbeitet werden kann und an denen professionelle Deutungsmuster sowie Weisen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns diskursiv zur Verfügung gestellt, diskutiert, angenommen, neu entworfen, bestätigt, verworfen oder verändert werden können. Aus- und Fortbildungen können in diesem Sinne Versicherung und Entlastung ebenso bringen wie Irritation und Verunsicherung – beides ist für Professionalisierungsprozesse konstitutiv und wichtig, wie oben mit Bettina Dausien bereits ausgeführt wurde.

Die Teilnehmer*innen, das gilt es mit zu bedenken, kommen jedoch nicht nur als (angehende) pädagogische Professionelle in sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen. Sie bringen zu ihrem bisherigen professionellen Wissen und ihren pädagogischen Erfahrungen auch ihr Alltagswissen und ihre Alltagserfahrungen zum Thema der Veranstaltungen mit. Dies unterscheidet sexualpädagogische zunächst nicht grundsätzlich von anderen Aus- und Fortbildungen. Im ersten Kapitel wurde jedoch herausgearbeitet, dass *Sexualität* trotz medialer Präsenz und Kommerzialisierung als privates und intimes Thema verstanden wird, das zudem eng mit der Anerkennung von handlungsfähiger Subjektivität und leiblicher Erfahrungen verbunden ist. Aus diesem Grund können die Themen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung die Teilnehmer*innen stärker persönlich berühren als andere Aus- und Fortbildungsthemen.

Verunsicherung und Irritation, aber auch Versicherung und Entlastung können sich also nicht nur auf die eigene professionelle Deutungs- und Handlungspraxis beziehen, sondern auch auf das sogenannte ›Privatleben‹ also auf die eigene Sexual-, Beziehungs- und auch Erziehungspraxis. So kann etwa Wissen, das in den Bildungsveranstaltungen präsentiert wird, nicht nur die bisherigen professionellen Routinen der Teilnehmer*innen in Frage stellen, sondern möglicherweise auch ihre Sexualerziehungspraxis als Eltern, ihr Selbstverständnis als sexuell (nicht) aktive Subjekte oder ihre Erfahrung als (Ehe-)Partner*innen in Liebesbeziehungen.

Die Erfahrungen mit Sexualität, Begehren, Lust und Beziehung, die alle Beteiligten mitbringen, sind dabei auch geprägt und durchzogen von den Positionierungen der Beteiligten in machtvollen gesellschaftlichen »Differenzordnungen« (vgl. Mecheril/Plößer 2011) wie etwa Geschlecht, (Dis-)Ability, Klasse/soziale Herkunft, natio-ethnokulturelle Herkunft[55], Religion, Alter oder sexuelle Orientierung. Diese Differenzordnungen bieten nicht nur Rahmungen für das Selbstverständnis der Beteiligten, son-

55 Der Begriff der »natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung« wurde von Paul Mecheril geprägt, der sich unter anderem damit beschäftigt, wie »Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden.« (2010: 15)

dern auch für ihre gegenseitige Wahrnehmung, ihre Handlungsspielräume und ihre Interaktionsdynamiken. Aus- und Fortbildung sind in die (Re-)Produktion dieser Differenzordnungen involviert, können aber auch Orte sein, an denen diese Ordnungen befragt, irritiert oder verschoben werden (vgl. Mercheril 2010: 15). Das Konzept der Differenzordnungen dient mir in der ethnografischen Studie als *sensibilisierendes Konzept*, das meinen forschenden Blick informiert hat, und deshalb hier vorgestellt werden soll.[56]

## Differenzordnungen als sensibilisierendes Konzept

Soziale Differenzen bzw. Differenzkategorien sind Ergebnisse machtvoller sozialer Differenzierungsprozesse und damit historisch spezifisch, veränderlich und kontingent. Konzepte wie »doing gender« (West/Zimmerman 1987) und »doing difference« (Fritsche/Tervooren 2012) rücken den performativen Aspekt der (Re-)Produktion von sozialen Differenzen in den Fokus. Doing difference findet jedoch im Rahmen vorgängiger institutionalisierter Unterscheidungspraxen statt, die von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogen sind (vgl. Mecheril/Plößer 2009: 201). Mecheril und Plößer fokussieren eben diesen Aspekt, wenn sie für soziale Differenzen, die einer machtvollen binären Ordnungslogik folgen, den Begriff *Differenzordnung* verwenden und drei zentrale Machtaspekte herausarbeiten.[57]

Der erste Machtaspekt knüpft an Theorien zu Subjektivierung an. Subjektpositionen werden als sprachliche Gelegenheiten des Individuums angesehen, Verständlichkeit zu gewinnen, und in diesem Sinne als Vorbedingungen von (An-)Erkennbarkeit und Handlungsfähigkeit angesehen (vgl. Butler 2001: 15).[58] Differenzordnungen sind also zum Ersten machtvoll, weil jede Subjektwerdung immer im Rahmen vorgängiger Ordnungen stattfindet. Sie sind zum Zweiten machtvoll, weil sie bestimmte Positionen gegenüber anderen materiell und symbolisch privilegieren und zum Dritten nach einer Entweder-oder-Logik organisiert sind: Mann oder Frau, mit oder ohne Migrationshintergrund, homo- oder heterosexuell. Im Zwang zur Eindeutigkeit werden Identitätspositionen, die nicht eindeutig zuordenbar sind oder sich einer binären Zuordnung verweigern, abgewertet (vgl. Mecheril/Plößer 2011: 63).

Differenzordnungen sind – so lässt sich zusammenfassen – normativ geregelt und in Körper, Gesetze, Institutionen und materielle Verhältnisse eingeschrieben, zugleich aber auch in ständiger Verhandlung und veränderbar (vgl. Plößer 2010). Mit dem Konzept der Differenzordnungen theoretisieren Mecheril und Plößer anschaulich und allgemein orientiert zentrale Machtaspekte in Bezug auf soziale Differenzen. Wichtig

56 Sensibilisierende Konzepte sind Konzepte, die den Forschungsblick lenken und den Vorannahmen zum Feld oder theoretischen Texten entlehnt sind, so Dellwing und Prus (vgl. 2012: 71).

57 Die folgende Darstellung des Konzepts Differenzordnungen findet sich in etwas ausführlicher Form und mit erklärenden Beispielen in Thuswald 2015d.

58 Als ein Beispiel für das Ringen um eine Subjektposition als notwendige Voraussetzung für Handlungsfähigkeit kann die Organisierung von Sans Papiers/illegalisierten Menschen angesehen werden. Als Menschen, die weder Tourist*innen noch Besucher*innen, die keine Asylwerber*innen und keine Flüchtlinge (im rechtlichen Sinn) sind, hatten (und haben) Menschen ohne Papiere keine Sprechposition. Mit ihrer Organisierung und der Konstituierung des Subjekts »Sans Papiers« erkämpfen sie sich in den letzten zwei Jahrzehnten in verschiedenen europäischen Ländern mühsam eine gewisse politische Sprechposition und Handlungsmacht.

ist dabei, zweierlei im Blick zu behalten: Zum einen gilt es zubedenken, dass unterschiedliche Differenzordnungen nach unterschiedlichen Logiken ›funktionieren‹: Während etwa manche Differenzen stark mit Körperlichkeit in Verbindung gebracht werden und deshalb als sehr sichtbar bezeichnet werden können, wie etwa Geschlecht oder *race*, sind andere weniger offensichtlich, wie etwa sexuelle bzw. romantische Orientierung, Klasse oder Wohnort – obwohl sich auch diese über Lebensverhältnisse und die dadurch nahegelegten Praktiken (etwa Arbeitsroutinen, Ernährungsgewohnheiten, Beziehungsformen und ästhetische Entscheidungen) in Körper einschreiben.

Zum anderen gilt es im Blick zu behalten, dass Differenzordnungen nicht unabhängig voneinander wirken, sondern miteinander verschränkt sind und sich wechselseitig bedingen. Diese Perspektive auf ihre (komplexe) Verwobenheit wird gegenwärtig häufig mit dem Begriff der Intersektionalität thematisiert.[59]

Die Idee von sensibilisierenden Konzepten im Forschungsprozess verweist darauf, dass theoretische Überlegungen und methodische Fragen in der qualitativen empirischen Forschung eng miteinander verwoben sind und aufeinander bezogen werden müssen. Die Perspektive kritischer Professionalisierung, die ich in diesem letzten Abschnitt des Kapitels 2 vorgestellt habe, gilt es also mit dem ethnografischen Forschungsdesign zusammenzudenken, das Thema des folgenden Kapitels ist.

59 Für (deutschsprachige) Literatur und Forschungen zu Intersektionalität vgl. das Portal Intersektionalität: http://www.portal-intersektionalitaet.de [Stand 19.01.2020]. Zu Intersektionalität in der Sexualpädagogik vgl. etwa das interkulturelle und intersektionale Rahmenkonzept zu »Sexueller Bildung in Einrichtungen«, das vom Landesratsamt Burgenlandkreis 2018 herausgegeben wurde.

»Eine Person, die das Feld gut kennt, muss nach
dem Lesen der Ethnografie sagen können:
›Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!‹«
(Breidenstein u.a. 2015: 184)

# 3. Ethnografie als Forschungsstrategie

3.1 Ethnografisches Forschungsdesign: Beobachtungen theoretisieren
3.2 Praxistheoretisches Vokabular: Soziale Routinen rekonstruieren
3.3 Methodische Werkzeuge: Das Vorgehen plausibilisieren
3.4 Zur Chronologie der Forschung: Sich im Prozess orientieren
3.5 Zur Konstitution des Feldes: Auf einführende Veranstaltungen fokussieren
3.6 Positionierung im Feld: Vertrauen aufbauen und Distanz behalten

Am Beginn meiner Forschung stand keine konkrete Frage, sondern das Interesse an *Sexualität als pädagogischem Thema* und *sexualpädagogischer Professionalisierung* und damit auch eine Lust am Entdecken dessen, was unter Sexualpädagogik verstanden wird: Sexualpädagogik als einer Teildisziplin der Bildungswissenschaft und einem professionellen Handlungsfeld, das sich explizit der pädagogischen Auseinandersetzung mit Sexuellem widmet.[1] Das Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung bot sich aus mehreren Gründen als Forschungsfeld an. Bildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige können sowohl als *Orte sexualpädagogischer Professionalisierung* als auch als *Orte sexueller Bildung* begriffen werden. Sie bieten also gleichzeitig einen Raum, in dem die Teilnehmer*innen über Sexuelles lernen können, und einen Raum, in dem Wissen und Können dazu vermittelt wird, wie das Lernen über Sexuelles mit bestimmten Zielgruppen, wie etwa Schüler*innen der Primar- oder Sekundarstufe, gestaltet werden kann.

In sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen ist, so die Annahme, die didaktische Gestaltung von Möglichkeitsräumen des Sprechens über Sexuelles ebenso zu beobachten wie auch das explizite Sprechen über die didaktische Gestaltung solcher Möglichkeitsräume.

Was mich ›von Beginn an‹ an dem Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen interessiert hat, trifft in seiner Vagheit das, was der US-amerikanische Anthropologe Clifford Geertz pointiert als die zentrale Frage ethnografischer Forschung formu-

1 Irritierenderweise kann ich mich nicht genau entsinnen, wie ich auf Sexualität und Sexualpädagogik als Forschungsthema gekommen bin. Zwar ist es mir möglich zu begründen, was ich an diesen Themen spannend finde, wie ich das auch an der Einleitung getan habe, aber ich erinnere mich nicht, was mich zu diesen Themen gebracht hat. Meine letzte eigenständige – also nicht im Rahmen von Forschungsprojekten stattfindende – Forschung widmet sich zwar ebenfalls einer ethnografischen Studie, aber zu einem recht anderen Thema, nämlich Betteln und Lernen im öffentlichen Raum (vgl. Thuswald 2008; Tiefenbacher/Thuswald 2015). Was diese beiden Themen verbindet ist jedenfalls ihre Kontroversität im politisch-medialen Diskurs.

liert hat: »What the hell is going on here?« (vgl. Geertz 1983 zit. n. Amann/Hirschauer 1997: 20). Es lag angesichts dieses Interesses nahe, mich dem in Österreich bisher unbeforschten Feld mit Hilfe eines explorativen Forschungsdesigns zu nähern.

Das folgende Kapitel ist unter anderem meinem forschungsstrategischen Vorgehen, meinen methodischen Werkzeugen und der Konstitution des Forschungsfeldes gewidmet. Ich skizziere zunächst in 3.1, was mit Ethno- oder vielleich treffender Soziografie als Forschungsstrategie gemeint ist, und fasse zusammen, an welchen zentralen Charakteristika sich meine Studie orientiert. In Abschnitt 3.2 stelle ich das praxistheoretische Vokabular vor, auf das ich mich in der Studie beziehe. Der reflexiven Beschreibung der methodischen Werkzeuge, also den Forschungsstrategien und -taktiken der Datenerhebung, der Auswertung sowie der Darstellung der Ergebnisse ist Teilkapitel 3.3 gewidmet, auf das eine kurze chronologische Beschreibung des Vorgehens in Abschnitt 3.4 folgt. In den letzten beiden Teilkapiteln steht dann das Forschungsfeld im Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei wird zunächst beschrieben, wie das Feld bestimmt und abgegrenzt wird (3.5), und anschließend ausgeführt, wie der Zugang und die Positionierung im Feld gestaltet wurden und welchen Herausforderungen sich die Ethnografin dabei zu stellen hatte (3.6).

## 3.1 Ethnografisches Forschungsdesign: Beobachtungen theoretisieren

Die Ethnografie stellte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine zentrale methodische Neuerung in der wissenschaftlichen Erforschung ›fremder Völker‹ und ›fremder Kulturen‹ dar. *Ethno-Graphie*, als Forschungsstrategie in der Völkerkunde[2] entwickelt, war an der Beschreibung der Besonderheiten und Charakteristika der Kultur oder Praxis einer bestimmten Volksgruppe oder Ethnie interessiert (vgl. Breidenstein 2006: 20). In der Soziologie wurde die Ethnografie als Methode in zweierlei Weise aufgegriffen: Zum einen wurde sie für die Erforschung des »Fremden in der eigenen Gesellschaft« adaptiert und zum anderen als Forschungsstrategie und methodische Grundhaltung der »Befremdung« von scheinbar Vertrautem weiterentwickelt (Hirschauer/Amann 1997). In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft lässt sich insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten eine Zunahme an ethnografischen Studien beobachten, wie Jürgen Budde feststellt (vgl. Budde 2015: 7). Diese Zunahme führte auch zu einer stärkeren methodologischen Reflexion ethnografischer Forschungsdesigns. Ausdruck dessen sind etwa die bildungswissenschaftlichen Ethnografie-Tagungen und die dazu publizierten Sammelbände.[3]

Angesichts dieser methodologischen Reflexion ist es bemerkenswert, dass die Bezeichnung *Ethnografie* sich bis zur Gegenwart gehalten hat und wenig problematisiert wird, wiewohl es in der Soziologie und der Bildungswissenschaft selten um die Erforschung von Ethnien oder Volksgruppen geht. Alternative Begriffe wären etwa jener der Soziografie, der sich jedoch für derartige Forschungsvorhaben nicht durchgesetzt hat, auch wenn er ein Forschungsvorhaben wie meines präziser und stimmiger benen-

2 Heute wird diese Disziplin als Ethnologie oder Kultur- und Sozialanthropologie benannt.

3 Vgl. dazu unter anderem Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel/Thole/Cloos/Köngeter 2010; Friebertshäuser/Kelle/Boller/Bollig /Huf/Langer/Ott/Richter 2012; Tervooren/Engel/Göhlich/Miethe/Reh 2014.

nen würde.[4] In der Begriffsverwendung ließe sich etwa an die berühmte Studie »Die Arbeitslosen von Marienthal« (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933) anknüpfen, die diesen Begriff verwendet. Da ich in meiner Arbeit weder eine kritisch-historische Aufarbeitung noch eine programmatische Ausarbeitung von Soziografie leisten kann, verwende ich aus dem pragmatischen Grund der Anschlussfähigkeit den gängigen Begriff der Ethnografie sowie – synonym dazu – auch den Begriff der Soziografie, um an die Begriffsproblematik zu erinnern.

Die Ethnografie wird zumeist nicht als Methode, sondern als Forschungsstil oder Forschungsstrategie bezeichnet. Zahlreiche Autor*innen charakterisieren sie als offenes Vorgehen, als methodenplural und/oder nur bedingt methodisierbar (vgl. etwa Budde 2015; Breidenstein u.a. 2015; Dellwing/Prus 2012). Dellwing und Prus bemerken, dass es »wenige sozialwissenschaftliche Praktiken [gibt], die sich der (vorgegebenen) Strukturierung und Systematisierung so entziehen und zugleich aus dieser Ablehnung fester Vorgaben eine solche Tugend machen.« (2012: 9)[5] Auch angesichts konstatierter Offenheit und bedingter Methodisierbarkeit zeigen die in den letzten Jahren erschienenen Einführungsbücher zu Ethnografie, dass ein breites Repertoire an forschungsstrategischen Überlegungen und Empfehlungen, an methodologischer und methodischer Terminologie sowie an Prozess- und Qualitätsmerkmalen ethnografischer Forschung entwickelt wurde. Die Autoren (!) dieser Werke argumentieren nicht gegen, sondern innerhalb einer prinzipiellen Offenheit des Vorgehens, das sich am Feld ebenso wie an den jeweiligen Forschungsinteressen zu orientieren hat (vgl. etwa Dellwing/Prus 2012; Breidenstein u.a. 2015; sowie die Sammelrezension von Meier/Budde 2015).

Auch wenn ethnografische Forschung als methodenplural und divers beschrieben wird, lassen sich einige Charakteristika der Ethnografie ausmachen, die als weitgehender *common sense* angesehen werden können und auch in meiner Forschung eine zentrale Rolle spielen:

1. Ethnografie geht von der Annahme der *Beobachtbarkeit des Sozialen* aus: »Im Gegensatz etwa zu Meinungen oder biografischen Erlebnissen im ›Kopf‹ verortet die Ethnografie den sozialwissenschaftlichen Gegenstand in den situierten, öffentlichen Ausdrucksformen kultureller Ereignisse und Situationen. Soziales wird beobachtbar getan, durchgeführt, in Szene gesetzt. Das heißt: Soziale Ordnungen werden nicht nur im Vollzug hergestellt, sondern in diesem Vollzug von den Individuen füreinander dargestellt.« (Breidenstein u.a. 2015: 40)Ethnografie fokussiert also die Erforschung einer *Praxis*. Sie konzentriert sich nicht auf Einstellungen, biografische Verläufe oder konkrete Personen, sondern auf das Tun und Lassen in einem bestimmten Feld. Breidenstein und Kollegen stellen in ihrem Verständnis von Ethnografie den Begriff der *Praktiken* ins Zentrum. Ich verwende hier absichtlich den allgemeiner gefassten Begriff der *Praxis*, weil ich die analytische Beschreibung von Praktiken als *einen* Zugang in der Ethnografie betrachte, neben dem es

4 Am ehesten ist noch der Begriff der Feldforschung als Alternativbegriff etabliert, wie ihn etwa Roland Girtler (2001) oder Georg Breidenstein und Kollegen (2015) verwenden.

5 Meiner Einschätzung nach ist die Ethnografie damit zunehmend weniger alleine, bedenkt man die sich ausweitenden Diskurse um »emergente Methoden« sowie »künstlerische oder kunstbasierte Forschungszugänge« (vgl. etwa Schreiner 2017).

auch andere gibt, die als zentrale analytische Begriffe etwa *Ritual* oder *Interaktion* setzen (vgl. etwa Dellwing/Prus 2012).

2. Die *Bestimmung der zu untersuchenden Praxis* wurde in der Völkerkunde traditionell über die Kategorien Volk(sgruppe) oder Ethnie vorgenommen. Die Unterscheidung zwischen fremder bzw. eigener Kultur stellte dabei ein zentrales Unterscheidungsmerkmal dar (kritisch dazu Kuhn/Neumann 2015; Dellwing/Prus 2012: 88f.). Anstelle von Ethnie oder Volk dienen in der Soziologie und Bildungswissenschaft Begriffe wie (Sub-)Kultur, Lebenswelt, Berufsgruppe oder Institution zur Spezifizierung einer Praxis und zum Abstecken eines Feldes. Gegenwärtig wird zudem betont, dass das Feld einer Praxis nicht als gegeben angenommen werden kann, sondern durch die Forschung erst als Feld konstituiert bzw. abgesteckt wird.

3. Ethnografische Forschung untersucht soziale bzw. kulturelle Praxis, indem Forschende *an dieser Praxis teilnehmen* – und nicht etwa durch das Sprechen über die untersuchte Praxis.[6] Teilnehmen meint dabei die sinnliche Erfahrung der Praxis, also das Zuhören, Beobachten, Riechen und Spüren. Ein zentrales Charakteristikum ethnografischer Forschung ist also das Dabei-Sein und Miterleben – die Kopräsenz. Dabei untersucht ethnografische Forschung die soziale und kulturelle Praxis dort, wo sie stattfindet. Ethnograf*innen nehmen also an Aktivitäten und Situationen teil, die auch ohne ihre Forschung stattfinden würden (vgl. Budde 2015: 10). Sie stellen folglich nicht bestimmte Situationen her, indem sie jemanden zum Interview einladen oder einen Fragebogen austeilen, sondern begeben sich selbst in eine lebensweltliche Praxis hinein. Die zentrale Erhebungsmethode ethnografischer Forschung ist deshalb die *beobachtende Teilnahme* oder die *teilnehmende Beobachtung* im Feld. Grundsätzlich wird die Gleichörtlichkeit und -zeitlichkeit der Beobachtenden mit dem Geschehen durch zwei Annahmen nahegelegt, wie Breidenstein und Kollegen schreiben: »durch die Annahme, dass Sozialität wesentlich in Situationen stattfindet, und durch die Annahme, dass Situationsteilnehmer einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben, der auch das Erlernen von sozialen Kompetenzen über kulturelle Grenzen hinweg ermöglicht. Hinzu kommt nun noch ein dritter Grund für Kopräsenz, nämlich ihr zeitlicher Aspekt. Ethnografien verlangen nach Synchronizität der Begleitung von Sinnbildungsprozessen. Man will soziale Praxis im Vollzug und damit zeitgleich beobachten.« (Breidenstein u.a. 2015: 41). Dabei wird häufig betont, dass es notwendig ist, über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten, um das Feld und dessen Praktiken, Interaktionen oder Rituale erschließen zu können.

4. Was in standardisierter Forschung immer wieder als Problem beschrieben wird – nämlich die *Subjektivität des Erfahrungsbezugs* der Forschenden und die *Reaktivität des Feldes* –, wird in der Ethnografie als Werkzeug der Erkenntnis begriffen. Die Reaktivität – also das Reagieren des Feldes auf seine Erforschung – gilt in stan-

6 Das Sprechen über etwas, z.B. das Sprechen über sexualpädagogische Fortbildungen, ist freilich selbst eine Praxis, aber eben nicht die Praxis sexualpädagogischer Fortbildungen, sondern die Praxis des Sprechens darüber z.B. im Kontext von Supervision für Referent*innen oder im Rahmen eines Berufsverbands von Sexualpädagog*innen.

dardisierter Forschung als »ein Horror, der Objektivitätsbemühungen bedroht«, wie Breidenstein und Kollegen schreiben (2015: 37). Ein anderes Problem werde hingegen völlig ignoriert: »Unter der ethnografischen Prämisse, dass Soziales wesentlich in öffentlich gelebter Praxis besteht, ist es dagegen verwunderlich, dass man sich in der standardisierten Sozialforschung viele Gedanken über die verzerrenden Konsequenzen der Anwesenheit des Beobachters in der Forschungssituation macht, aber kaum einen Gedanken über die Konsequenzen einer völligen Abwesenheit des soziologischen Gegenstands in der Forschungssituation. Bestehen soziale Phänomene denn aus Auskünften, Meinungen, Berichten, Erinnerungen?« (ebd.) Für die Ethnografie sei Reaktivität geradezu der »Modus Vivendi der Forschung« (ebd.), so die Autoren. Erst in der Interaktion mit der lokal fremden Beobachterin mache sich das Feld in seinen Eigenarten erfahrbar. Was also in der standardisierten Forschung von einem Forschungsinstrument wie etwa einem Fragebogen erwartet wird, gilt in ethnografischer Forschung als eine Anforderung an die kommunikative Kompetenz der Forschenden: Die Ethnograf*innen sind selbst das »Forschungsinstrument, sie müssen das methodische Konzept verkörpern« (ebd.: 37). Der Erfahrungsbezug wird demnach nicht als Problem wahrgenommen, sondern gilt als Medium der Erkenntnis. Die Erfahrungen der Forscher*innen, ihre sinnlichen Wahrnehmungen und auch die bei ihnen ausgelösten Emotionen bilden eine zentrale Grundlage für die Gewinnung von Erkenntnissen über das Feld.[7] Breidenstein u.a. weisen darauf hin, dass Menschen im Gegensatz zu technischen Aufnahmegeräten mit allen Sinnen wahrnehmen können, also hören, sehen, schmecken, riechen, tasten und fühlen (vgl. 2015: 71). Die Selektivität menschlicher Wahrnehmung sei dabei nicht nur ein Manko, sondern auch ein Vorteil. Jede Form der Wahrnehmung oder Aufnahme von Wirklichkeit sei notwendig selektiv und Personen als Forschungsinstrumente hätten gegenüber technischen Aufnahmen den Vorteil, dass sie durch den teilnehmenden Mitvollzug der Praxis auch die situativen Sinngebungen, Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen im Feld mitvollziehen können. Ihnen ist es also möglich, in komplexen Situationen auf zentrale Elemente zu fokussieren. Zudem sind sie in der Lage Nicht-Sprachliches, das im Feld wahrgenommen wird, zu versprachlichen (vgl. Breidenstein u.a. 2015: 40ff.).

5. Die *Versprachlichung* sozialer oder kultureller Praxis, auf die Ethnografie abzielt, ist damit schon angesprochen. Häufig wird der Modus der Versprachlichung als *theoretisierende oder analytische Beschreibung* bezeichnet. Die Attribute *analytisch* oder *theoretisierend* verweisen darauf, dass die Beschreibung durchdrungen ist von Akten des Ordnens und Systematisierens, des Hinein- und Hinauszoomens, des Zerlegens und In-Verbindung-Bringens, des Thesen-Bildens und Thesen-Hinterfragens. Die Beschreibung des Feldes ist also nicht unbedingt nahe an der

7 Dazu schreiben Breidenstein und Kollegen: »Wenn man soziale Wirklichkeit nicht positivistisch konzipiert, also als eine unabhängig vom Handeln gegebene Tatsache, dann ist ein Feld kein Dschungel (wie das wohlgeordnete Leben in tropischen Regenwäldern den Europäern erschien), sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. […] Die Ethnografie stützt sich auf theoretische Annahmen über den Gegenstandsbereich: Kulturelle Felder verfügen über eine Eigenlogik, eine eigene Ordnung, die auch einen Beobachter, der sich treiben lässt, an die Hand nimmt und führt.« (2015: 38).

> Alltagssprache der Beteiligten des Feldes, sondern arbeitet das gesammelte und generierte Forschungsmaterial mit Hilfe theoretischer Begriffswerkzeuge durch. Dabei ist ein Analyse- und Interpretationsprozess immer auch ein Prozess des Selektierens und der Komplexitätsreduktion. Die theoretisierende Beschreibung des Feldes sieht also – auch wenn sie narrative Formen annimmt – notwendigerweise anders aus als die alltägliche Beschreibung des Feldes durch seine Akteur*innen. Forschende sind in ihren Fragen, Begriffen und Erkenntnissen nicht nur auf das Forschungsfeld, sondern auch auf ihr disziplinäres Feld bezogen. Selbst wenn die Forschung sich als kritisch-engagierte Forschung stark auf Problemstellungen aus dem Feld bezieht bzw. das Interesse verfolgt, Veränderungen im Feld zu initiieren oder zu unterstützen, ergibt eine solche Forschung nur dann Sinn, wenn es ihr gelingt, andere Perspektiven und Erkenntnisse zu generieren, als das den Beteiligten im Feld aus ihren Positionen heraus möglich ist. Diese anderen Perspektiven werden etwa durch die besondere Position als teilnehmende, aber von den Handlungsanforderungen des Feldes weitgehend entlastete Forschende möglich. Die anderen Perspektiven ergeben sich aber auch durch die Konfrontation der Erfahrungen mit theoretischen Konzepten und durch die Generierung von Daten mithilfe methodischer Werkzeuge. Ethnografische Forschung ist also, auch wenn sie kritisch und an der Transformation sozialer Verhältnisse orientiert ist, nicht das ›Sprachrohr‹ des Feldes, das sie untersucht. Sie kann die Aufmerksamkeit auf ein Feld, seine Akteur*innen, Herausforderungen u.Ä. richten und Erkenntnisse über Zusammenhänge, Vorgänge, Dynamiken etc. bereitstellen. Sie spricht dabei jedoch notwendigerweise nicht mit der Stimme der Beforschten, sondern *von* der und *über* die Praxis in einem Feld.[8]

Diese fünf Charakteristika ethnografischer Forschung zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ethnografie bzw. Soziografie auf die *analytische* bzw. *theoretisierende Beschreibung* einer *spezifischen* sozialen oder kulturellen *Praxis* abzielt, die durch die *sinnliche Erfahrung der Teilnahme* und ihre methodisch angeleitete systematisierende *Auswertung und Versprachlichung* erforscht wird. Ebenso wie andere Forschungsstrategie und -methoden bietet die Ethnografie bestimmte Möglichkeiten, hat aber auch Grenzen. Mit ihrer zentralen Methode der teilnehmenden Beobachtung können manche Fragestellungen gut beforscht werden, die mit anderen Methoden schwer erfassbar sind. Andere Fragen hingegen können ethnografisch nicht beantwortet werden. Auf mein Forschungsfeld bezogen kann etwa untersucht werden, was die Beteiligten in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen tun, wie der materielle Raum gestaltet ist und welche Gegenstände benutzt werden.Es kann gehört werden, was die Anwesenden sagen, und es kann die Atmosphäre in den Bildungsveranstaltungen sowie ihre Veränderungen wahrgenommen werden. Die Motive für das Handeln der Beteiligten oder ihre Einschätzungen des Geschehens können hingegen nicht erfasst werden, so sie nicht geäußert werden. Diese Möglichkeiten und Grenzen ethnografischer Forschung gilt es bei der Erhebung, aber auch bei der Auswertung des Forschungsmaterials mitzubedenken.

---

8 Je nach institutioneller Positioniertheit der Forschenden und ihrer Unterstützer*innen, ist die ethnografische Forschung mit einer gewissen wissenschaftlichen Legitimationsmacht ausgestattet, die jedoch auch anhand der Qualität der jeweiligen Forschung in Frage gestellt werden kann.

Was in einer ethnografischen Forschung genau in den Blick gerät, hängt auch davon ab, mit welchen Begriffen der Forschungsgegenstand erfasst wird. Wenn es in der Soziografie, wie bereits gesagt, um eine »theoretisierende oder analytische Beschreibung« geht (Breidenstein 2006: 26), dann braucht es ein analytisches Vokabular für diese theoretisierende Beschreibung. Eben dieses Vokabular wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

## 3.2 Praxistheoretisches Vokabular: Soziale Routinen rekonstruieren

Ich bediene mich in meiner Studie eines praxistheoretischen Vokabulars und beziehe mich dabei insbesondere auf jene Begriffsverständnisse und -differenzierungen, die Stefan Hirschauer in seinem Text »Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie« (2016) einführt. Sein Zugang scheint mir hilfreich, weil er nicht für eine Entscheidung zwischen Begriffen wie Praktiken, Handeln oder Interaktionen plädiert, sondern zu klären versucht, was aus praxistheoretischer Perspektive jeweils darunter verstanden werden kann und wie die Begriffe in Relation zueinander gesetzt werden können.[9]

### Zum praxistheoretischen Blick auf Handeln

Praxistheorien, so konstatiert Hirschauer zu Beginn des Artikels, haben gemeinsam, dass sie sich von »rationalistischen Handlungstheorien« abgrenzen (2016: 45). In Praxistheorien werde das Handeln also weniger rationalistisch und intentionalistisch gedacht, sondern vielmehr materialistischer – im Sinne eines körperlichen Vollzugs – verstanden. Praxistheorien wollen Theorien des Handelns sein, die dieses herausgelöst aus der alten Entgegensetzung von Handlung und Struktur betrachten, so Hirschauer in Bezug auf Kalthoff (vgl. ebd.: 46). Handeln als Praxis zu verstehen hat laut Hirschauer verschiedene Vorteile, die ich in Bezug auf meine Studie zusammenfasse:

1. Ein praxistheoretischer Blick auf Handeln ermöglicht den »Verzicht auf eine anthropologische Distinktion des Handelns vom Verhalten« (vgl. ebd.: 45). Hirschauer schlägt vor, vom *Handeln und Verhalten* zu sprechen und die Grenzen zwischen beiden als fließend zu betrachten. Zu welchem Grad das individuelle Tun dabei ein Handeln oder ein Verhalten sei, wäre eine Frage »der jeweiligen Bewusstseinsbeteiligung, Selbststeuerung, Initiative, Impulsivität und affektiven Engagiertheit«, so Hirschauers Einschätzung (2016: 50). Diesem Vorschlag schließe ich mich an. Angesichts dessen, dass es aber – wie Hirschauers eigener Text zeigt – schwer ist, konsequent von Handeln *und Verhalten* zu sprechen, werde ich überwiegend den Begriff des Handelns verwenden und damit aber nicht nur stark bewusstes und selbstgesteuertes Agieren bezeichnen, sondern auch das, was üblicherweise als weniger bewusstes und eher routiniert vollzogenes Verhalten verstanden wird.

9 Hirschauers praxistheoretischer Zugang ist sehr gut anschlussfähig an Stevi Jackson und Sue Scotts Ansatz in ihrem Buch »Theorizing Sexuality« (2010), das die Produktivität von interaktionistischen Zugängen in der Erforschung von Sexualität betont und in dieser Hinsicht einen wichtigen Bezugspunkt für meine Arbeit darstellt (vgl. Kapitel 1.4 und 7.).

2. Handeln als Praxis zu begreifen ermöglicht eine »Auffächerung unterschiedlicher Aktivitätsniveaus« (vgl. ebd.: 45), womit Hirschauer meint, dass Handeln nicht nur im Sinne von »etwas unternehmen« begriffen werden kann, sondern auch als »etwas geschehen lassen«, »etwas geschehen machen«, »etwas routiniert unterbinden« oder »sich unterlaufen lassen« (vgl. ebd.: 49). Diese Abwendung von der »aktivistischen Idealisierung« des Handlungsbegriffs (ebd.) ist für ethnografische Forschung wie meine Studie jedenfalls gewinnbringend, weil auf diese Weise ein breiteres Spektrum an Handlungsweisen in den Blick gerät.

3. Der Blick auf Handeln als Praxis ermöglicht es zudem, Handeln als *Koaktivität* zu verstehen. Dies hat den Vorteil, dass der Fokus stärker auf Interaktionen, also auf Praxis als »›verteilte[m]‹ Handeln« liegt (ebd.: 62). Zudem erlaubt diese Sichtweise eine Öffnung zu Artefakten als Partizipanden des Handelns: »Anders als die Intersubjektivität, von der die Dinge ausgeschlossen waren, kann die Interaktivität also auch den Gebrauch von Dingen einschließen.« (ebd.: 53) Auch diese Sichtweise ist ethnografisch gut anschlussfähig und ermöglicht eine methodologische Basis für den Blick auf die Rolle von Artefakten in Aus- und Fortbildungen.

Die Vorteile einer praxistheoretischen Perspektive lassen sich mit einem längeren Zitat von Hirschauer zusammenfassen. Wenn Handeln praxistheoretisch gefasst wird, steht ein Handelnder »nicht einfach nur gegebenen situativen Bedingungen und dem kontingenten Tun der Anderen gegenüber [...]; sein eigenes Tun fädelt sich vielmehr ein in schon laufende eigendynamische Geschehnisse: Interaktionen, Diskurse, körperliche und physikalische Ereignisse, mit denen er ›mitläuf‹ oder auf die er sich einlässt. Praxistheorien lösen sich so von der Idee des ›reinen Handelns‹ wie sie für juristisch-moralisches Denken so wichtig ist. [...] An die Stelle des unternehmenden Handelns tritt eine *Koaktivität* mit anderen. Dabei öffnet die Berücksichtigung niedrigstufiger Aktivitäten das Handeln für andere Teilnehmer als Menschen: für Artefakte, situative Settings und selbsttätige körperliche Prozesse. Wenn menschliche Handelnde viele Dinge nur anstoßen oder geschehen lassen, so kann man ontologisch entspannter danach fragen, wie vorstrukturierte situative Gelegenheiten (inklusive ihrer materiellen Settings) umgekehrt Menschen handeln lassen. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich von den ›inneren Aufforderungen‹ (den Motiven) oder den verbalen Aufforderungen generalisierter Anderer (den Normen) zu den situativen Umständen, die uns Handlungen nahelegen, und zwar sowohl ihre Erwartbarkeit (als von den Teilnehmern kognitiv gerahmte Anlässe) als auch ihre Machbarkeit – als mit Dingen, Menschen und Zeichen angefüllte Gelegenheiten, die uns etwas tun machen oder lassen.« (ebd.: 50f).

In diesem Zitat wird nochmals deutlich, dass Hirschauer den Handlungsbegriff nicht den rationalistischen Handlungstheorien überlässt, sondern ihn praxistheoretisch in einer ganz bestimmten Weise neu fasst. Dabei differenziert er als zentrale Begriffe *Praxis*, *Tätigkeit*, *Handlung*, *Interaktion* und *Praktik*.

## Zur Unterscheidung von Tätigkeit, Handlung, Praktik und Interaktion

*Praxis* versteht Hirschauer als »Verhaltensstrom« im Sinne Meads (2016: 59). Innerhalb dieses Verhaltensstroms lassen sich »singuläre Entitäten« identifizieren und er schlägt vor, methodologisch drei zu unterscheiden: Tätigkeit, Handlung und Praktik.[10] Praxis ist bei Hirschauer »der körperliche Vollzug sozialer Phänomene. ›Praktiken‹ sind bestimmbare Formen dieses Vollzugs: Typen von Aktivitäten, Weisen des Handelns, Verhaltensmuster, Interaktionsformen.« (ebd.: 46). Die Formen des Vollzugs von Praxis werden danach unterschieden, woher sie ihre »sinnhafte Einheit« beziehen (ebd.). *Tätigkeiten*, so Hirschauer, beziehen ihre sinnhafte Einheit aus der Praxis selbst, das heißt »sie markieren sich in ihrem Vollzug selbst als bestimmte Aktivitäten« (ebd.). Eine *Handlung* hingegen wird über die Akteur*innen bestimmt. Entweder schreiben sich die Akteur*innen selbst die Autor*innenschaft für eine Handlung zu oder diese Urheberschaft wird ihnen von anderen zugeschrieben, die das Verhalten als Handlung mit Intentionen einordnen (vgl. ebd.: 59f.). Während bei der Tätigkeit das Zeigen dieser implizit vollzogen wird, ist die Selbstauskunft oder Fremddeutung einer Handlung eine sprachliche Leistung, so Hirschauer. *Praktiken* lassen sich laut dem Soziologen dann identifizieren, wenn man Handeln als Kulturtechnik betrachtet, wenn also formale Muster, eben *ways of doing* identifiziert werden. *Praktik* ist also ein analytischer Beobachtungsbegriff. Als zentrales Charakteristikum von Praktiken identifiziert Hirschauer mit Reckwitz ihre Repetitivität (vgl. ebd.: 48). Knapp zusammengefasst sind laut Hirschauer also Tätigkeiten »›kinds of doings‹«, Handlungen »›personalized doings‹« und Praktiken kulturell vermittelte »›ways of doing‹« (ebd.: 46).

Diese Unterscheidung von Begriffen scheint mir nachvollziehbar und hilfreich für meine ethnografische Studie, in der ich Aus- und Fortbildungspraxis, also Handeln und Interaktionen beobachte und in der Zusammenschau vieler Beobachtungen im Feld Praktiken identifiziere. Von Praktiken zu sprechen, so Hirschauer, ist also »eine das Individuum dezentrierende Art, das Handeln zu konzipieren« (2016: 49). Mit Blick auf die empirische Bestimmung von Praktiken schreiben Retkowski und Kolleg*innen, dass diese als sich selbst hervorbringende Formen von Lösungen für Kontingenz angesehen werden können. Forschung könne dann nach den Bezugsproblemen fragen, auf die beobachtbare Praktiken bezogen sind (vgl. Retkowski/Schäuble/Thole 2012: 142f.).

Anders formuliert sind Praktiken »situationsübergreifende analytische Einheiten«, so Hirschauer (2016: 45).[11] Dabei ist das Konzept der Praktik flexibler darin, zwischen ›Mikro‹ und ›Makro‹ zu ›zoomen‹. »Während eine Tätigkeit zwar gröber oder feiner typisiert werden kann (reden – vortragen – predigen), aber immer zeitlich limitiert bleibt, und eine Handlung zwar bei Betrachtung ihrer Spätfolgen in ihrer Reichweite ausgedehnt, aber immer an einen Akteur gebunden bleibt, kann eine Praktik sowohl eine Verhaltensnuance bezeichnen (die lokal gepflegte Technik der Hangschrägfahrt)

10 Hirschauer nennt diese drei – also Tätigkeit, Handlung und Praktik – die »›Individuen‹ der Praxis« (2016: 59), was ich jedoch nicht übernehme, weil ich es für begrifflich verwirrend und missverständlich halte.

11 »Alle Praktiken«, so Hirschauer, »involvieren den Körper – mal unscheinbar (in der kommunikativen Praxis des Sprechens, Lauschens oder Schreibens), mal spektakulär (im sexuellen oder kämpferischen Agieren). Aber nicht alle – wenn auch die soziologisch wichtigsten – involvieren Andere (Interagieren und Kommunizieren). Und nicht alle – wenn auch die meisten – involvieren Artefakte. Sprechen, singen, küssen oder schwimmen z.B. geht recht gut ohne.« (2016: 51f.)

als auch eine Körpertechnik der Fortbewegung (das Skifahren) oder einen ganzen Komplex sportlicher Mobilität (den Skisport inklusive Lehrbetrieb, Produktion und Lifttechnik). Der ›Zoom‹ kann also je nach Fragestellung verändert werden.« (Hirschauer 2016: 59f.) Hirschauer widerspricht hier also Andreas Reckwitz, der Praktiken als »›kleinste Einheit‹ des Sozialen« definiert (Reckwitz 2003: 290). Vielmehr begreift Hirschauer Praktiken als zeit- und raumübergreifende Handlungsmuster, die sowohl auf der Mikro- als auch auf der Meso- oder Makroebene angesiedelt sein können.

Während nun einiges über Handlungen und Praktiken gesagt ist, wurde auf den Begriff der Interaktion noch kaum eingegangen. Hirschauer unterscheidet zwischen *Interaktionen* als einem »Handeln, das mit Anwesenden geteilt wird«, und *Praktiken* als einer Art des Handelns, die »mit vielen Abwesenden geteilt wird« (Hirschauer 2016: 62). Neben der Unterscheidung von Kopräsenz/keine Kopräsenz unterscheidet sich auch die Intensität des Teilens bei Interaktionen und Praktiken: Interaktionszüge sind unvollständige Bestandteile einer gemeinsamen Tätigkeit, also unmittelbare Beiträge zu einer ›joint action‹. Die Sozialität von Praktiken ist verglichen damit schwächer. Ihre Teilnehmer*innen machen etwas auf ähnliche Weise. »Dabei ist es verbindend«, so der Soziologe, »wenn sie sich dadurch als Mitglieder einer sozialen Einheit erkennen können (z.B. einer Dialektgemeinschaft, eines Milieus oder einer soziologischen Schule). Aber oft erkennen sie das eben nicht selbst, sondern nur ein Fremder, der dazu kommt und die Gemeinsamkeit expliziert.« (ebd.: 62) Bezogen auf meine Studie sind Interaktionen also das, was sich von der Ethnografin situativ beobachten lässt: eine Aktivität an der mehrere kopräsente, also am selben Ort zur selben Zeit Anwesende beteiligt sind. Praktiken lassen sich hingegen erst in der Zusammenschau von mehreren Beobachtungen in einem Feld beschreiben. Sie stellen bestimmte sich wiederholende Muster, oder anders formuliert Routinen des Handelns und Interagierens dar, die sich an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeiten beobachten lassen und als charakteristisch für eine Praxis in einem bestimmten Feld analysiert werden können.

Die mikrosoziologische Tradition in der Praxistheorie, so Hirschauer, betont die Zeichen, die Handeln an seiner Außenseite erzeugt, das heißt die *selbst-darstellende* Seite von Handeln. »Dies beginnt mit der kommunikativ-selbstreferenziellen Seite allen Tuns (etwa der schlichten Gerichtetheit des Gehens): Es zeigt an, was es ist. Nur deshalb sind Praktiken überhaupt beobachtbar. Sie haben keinen dunklen sinnhaften ›Untergrund‹ – etwa in einem kulturellen Unbewussten –, sondern eine sinnhafte Oberfläche, die auch von den Praktizierenden ›gelesen‹ und verstanden werden kann.« (Ebd.: 56) Der Handelnde muss also wissen, dass schon sein bloßes Erscheinen solche Symbole absondert, dass er gewissermaßen unter einer beständigen ›Bedeutungsdrohung‹ handelt (vgl. ebd.: 55).

Es gibt also ein durch das Handeln implizit gezeigtes Wissen, ein *performed knowledge*. Wenn man das Handeln als Praxis verstehen will, müsse man sich nicht nur auf die Differenzierung unterschiedlicher Aktivitätsniveaus einstellen, argumentiert Hirschauer, sondern auch die Sicht auf das »Explizitätsniveau seiner kommunikativen Seite« verändern (ebd.: 57f.). Dann zeigen sich anstelle von *doings* und *sayings* – hier kritisiert Hirschauer die vielzitierte Aussage Schatzkis von Praktiken als »nexus of doing and saying« (vgl. ebd.: 54) – unterschiedliche Grade der Artikuliertheit, ein Kontinuum der Explizität, das vom Zeigen des stummen Körpers über das Stammeln bis zur wohlformulierten Rede reicht (vgl. ebd.: 57f.).

In Aus- und Fortbildung, so habe ich zu Beginn des Kapitels angemerkt, lässt sich die Thematisierung von Sexualität als pädagogisches Thema in unterschiedlichen Explizitheitsgraden beobachten. So kann wahrgenommen werden, wie in der Bildungsveranstaltung über Sexuelles gesprochen wird, etwa detailliert erläuternd oder vage ansprechend. Gleichzeitig werden diese Arten und Weisen des Sprechens selbst in unterschiedlicher Weise thematisiert, etwa indem angesprochen, besprochen oder proklamiert wird, welche Weise des Sprechens aus welchen Gründen für bestimmte pädagogische Settings angemessen und sinnvoll ist.

Während die mikrosoziologische Tradition die selbstdarstellende Seite von Handeln betont, verweist die strukturalistische Tradition in der Praxistheorie darauf, dass alles Handeln eine *selbst- und körperbildende* Seite hat, so Hirschauer: Das Handeln »sozialisiert den Körper des Handelnden und dessen Hexis zeigt, was er schon länger getan hat. Mit unserem Handeln vollziehen wir also nicht nur soziale Tatsachen (i.S. der Ethnomethodologie), wir bilden zugleich ein je spezifisches Selbst aus. […] Die Praktizierenden erwerben in ihr einen praktischen Sinn, einen Sinn für ein Tun, nämlich die Empfänglichkeit, die Geneigtheit und die Kompetenz, diesem praktischen Tun gewissermaßen handelnd zu erliegen.« (2016: 56)

Norbert Ricken formuliert diese selbstbildende Dimension von Praktiken als Subjektivierungspraxis: »Weil Menschen bzw. Akteure Praktiken erlernen, indem sie diese selbst tun, mittun oder nachtun, entwickeln sie dadurch und darin eine jeweilige (auch und vor allem körperliche) Geschicklichkeit im Umgang mit den Dingen wie den anderen, ›internalisieren‹ oder ›inkorporieren‹ praktisches Wissen [als Wissen um das, wie man etwas tut (Know-how-Wissen) und wofür man etwas tut (Deutungswissen und Selbstverstehen)], differenzieren ihre Sinne (Visualität, Auditivität und Taktilität) und bilden auch entsprechende Affekt- und Motivstrukturen aus. Kurz: Sie werden in den Praktiken zu entsprechenden Subjekten gemacht, weil und indem sie Praktiken ausüben und dadurch die in diesen Praktiken enthaltenen bzw. implizierten spezifischen Subjektformen erlernen und praktisch ausfüllen.« (Ricken 2013: 83)[12]

Auf Professionalisierungsprozesse bezogen, die mich in meiner Studie interessieren, lässt sich dies so interpretieren, dass die Teilnehmer*innen in Aus- und Fortbildung durch das, was sie dort tun, in einer bestimmten Weise als sexualpädagogisch geschulte Pädagog*innen subjektiviert werden. Dabei lassen sich in den beobachteten Bildungsveranstaltungen unterschiedliche Weisen dieser Subjektivierung – also unterschiedliche Zugänge sexualpädagogischer Professionalisierung – ausmachen, wie in Kapitel 5 gezeigt wird. Von dieser Annahme des selbstbildenden bzw. subjektivierenden Effekts von Handeln aus betrachtet wird auch deutlich, dass es Wiederholung und Übung braucht, um eine gewisse Geschicklichkeit im Umgang zu inkorporieren, und kurze Veranstaltungen diesbezüglich nur begrenzte Möglichkeiten bieten.

## Zum Verhältnis von Praktiken und Diskursen

Hirschauer bietet auch eine Antwort auf die gegenwärtig häufig gestellte Frage nach dem Verhältnis von Praktiken und Diskursen. Er hält fest, dass im Vordergrund der Differenz von Diskursen und Praktiken nicht das Zeichensystem (verbal/visuell) stehe,

12 Der Einschub in der eckigen Klammer ist Teil des Zitats.

sondern »der materielle Träger der Kommunikation« (Hirschauer 2016: 58). Er unterscheidet also, ob es sich um den Körper als primäres Medium der Repräsentation handelt oder um von ihm entkoppelte Medien (vgl. ebd.).[13] Diskurse sind laut Hirschauer »genauso wenig Praktiken wie Verkehrs-, Waren- oder Geldströme es sind. Es sind Ströme hochartikulierter (professionalisierter, arbeitsteilig erzeugter) Sprach- und Bildkommunikation. Sie bieten der Praxis – dem menschlichen Handeln und Verhalten – eine semantische Infrastruktur, so wie ihr Stadtlandschaften und Technologien materielle Infrastruktur bieten. Diskurse limitieren das Sagbare und das Denkbare, Artefakte [und Körper, MT] das Machbare.« (ebd.: 58) Diskurse, so Hirschauer, bleiben aber auf zwei Weisen von Praktiken abhängig, nämlich zum einen, weil sie in einer »Klasse von Praktiken« entstehen, also etwa im Schreiben, Lesen, Zitieren, Fotografieren und Filmen, und zum anderen, weil »die Zirkulation ihrer Zeichen angewiesen ist auf eine praktische Vollzugs- und Anschlusstätigkeit« (ebd.: 58).[14]

Ich finde es aus Perspektive soziografischer Forschung hilfreich, Diskurse als semantische Infrastruktur von Praktiken zu verstehen. Ich teile auch Hirschauers Ansicht, dass Diskurse selbst keine Praktiken sind, jedoch durch Praktiken produziert und in der Zirkulation gehalten werden. Solche Praktiken bezeichne ich in Anlehnung an Daniel Wrana als *diskursive Praktiken* (2012a), zähle dazu aber nicht nur Schreiben und Filmen, sondern auch Sprechen. Diskursive Praktiken sind also routinisierte Akte des Schreibens, Sprechens etc., die sich auf bestimmte Diskurse und ihre diskursiven Figuren beziehen, diese wiederholen und in dieser Wiederholung auch verschieben und verändern (ebd.: 195). Durch die diskursiven Praktiken wird also etwas Bestimmtes artikuliert und anderes ausgeblendet. Indem durch diskursive Praktiken diskursive Figuren aufgenommen und verschoben werden, verschieben sich auch die Diskurse. Antje Langer schreibt, dass »Handeln stets auf Diskurse verwiesen [sei], die ›Dinge‹ (wie z.B. Handlungen) erst konstituieren und damit denk- und ›(be-)handelbar‹ werden lassen. Diskurse sind dabei weder in sich selbst, noch in der Verstrickung mit anderen eindeutig und widerspruchsfrei. Situationen, die bestimmtes Handeln vieler involvierter Subjekte ermöglichen, können als Durchlaufpunkte verschiedener Diskurse verstanden werden, die zur selben Zeit widersprüchliche Adressierungen an Subjekte senden.« (Langer 2017: 151) Wrana stellt für die Analyse von diskursiver Praxis die Frage ins Zentrum, wie »Beziehungen zwischen Bedeutungen, Gegenständen, Subjektivitäten und Materialitäten hergestellt« werden (2012a: 196). Daran anschließend können dann bestimmte Routinen der Herstellung dieser Beziehungen als diskursive Praktiken beschrieben werden, wie ich das in Kapitel 8 und 9 tun werde.

---

13 »Aus der Perspektive der Diskurse«, so Hirschauer, »sind Praktiken das unentwegte Gebrabbel der Körper. Menschliches Verhalten ist eben jene Form kultureller Selbstrepräsentation, die sich durch Körper artikuliert – und nicht durch Texte oder Bilder« (Hirschauer 2016: 58).

14 Hirschauer fügt noch hinzu, dass die Produktion von Diskursen vorrangig Praxis von Expert*innen sei, weshalb die diskurstheoretische Überschätzung der Wirksamkeit von Diskursen auf die Praxis Ähnlichkeit mit der Überschätzung des Autors in der Handlungstheorie hätte (vgl. 2016: 59). Hierbei möchte ich Zweifel anmelden: Zum einen können sich durch gegenwärtige Kommunikationstechnologien viele Menschen an der Diskursproduktion und der Zirkulation von Zeichen beteiligen. Zum anderen lässt Hirschauer mit dieser Bemerkung viele verbal produzierte und verbreitete Alltagsdiskurse außer Acht, die nicht von Expert*innen in seinem Sinne des »scholastischen Metiers« produziert werden (vgl. ebd.).

## 3.3 Methodische Werkzeuge: Das Vorgehen plausibilisieren

Nachdem in den letzten beiden Abschnitten die Ethnografie als Forschungsstrategie und das praxistheoretische Begriffsvokabular im Fokus standen, ist das folgende Teilkapitel meinem Forschungsvorgehen und den dabei eingesetzten methodischen Werkzeugen gewidmet. Die Herausforderungen bei der Darstellung des eigenen Vorgehens sind dabei zum einen die Frage der Zeitlichkeit und zum anderen die Frage der Bewusstheit von Entscheidungen. Sowohl die Fragestellung als auch das Forschungsfeld und die theoretischen Perspektiven formieren und konkretisieren sich in explorativen Studien im Laufe der Forschung im Verhältnis zueinander, weshalb ein chronologischer Ablauf forschungsrelevanter Entscheidungen nicht immer klar auszumachen ist. In manchen Momenten scheint alles diffus – auch wenn das Gefühl bleibt, dass es etwas Spannendes zu entdecken, herauszuarbeiten, in Worte zu bringen gibt.

Diese Herausforderungen im Prozess und in seiner Darstellung scheinen typisch für ethnografische Forschungsprozesse. Breidenstein u.a. schreiben, dass es charakteristisch sei, von anfänglichen Festlegungen abzusehen und zunächst einer großen Offenheit des Fragens den Vorrang zu geben, die dann erst im Verlauf des Forschungsprozesses durch den Kontakt mit dem Gegenstand eine Richtung bekommt: »Der Blickwinkel wird fortschreitend zugespitzt, der Fokus zugezogen, die Selektivität gesteigert: wie man seine Forschungsfrage genau stellen soll, welche Datentypen dabei weiterhelfen, welche Informanten man braucht oder welche begrifflichen Werkzeuge etwas taugen und welche nicht.« (Breidenstein u.a. 2015: 45) Dem entspricht der für ethnografische Forschungsdesigns übliche Wechsel zwischen Datengewinnung und Datenanalyse. Die ersten Analyseergebnisse werden unmittelbar in eine zweite und dritte Runde der Materialgewinnung eingespeist. Dieser Wechsel von Datengenerierung und Datenanalyse wird – abhängig vom Forschungsdesign – einige Male wiederholt. Die fortschreitende Analyse des ethnografischen Materials dient dazu, die Forschungsfragen zu spezifizieren, Feldzugänge zu vertiefen und die Datengenerierung zu optimieren (vgl. ebd.).

Insofern ist mein Vorgehen der *rollenden Planung* – um hier einen Begriff aus der Didaktik zu verwenden – durchaus typisch für ethnografische Vorhaben. Die folgende Rekonstruktion meines Vorgehens versucht aus dem Rückblick auf den Prozess einen nachvollziehbaren Überblick und Einblick in den Forschungsprozess zu geben. Dort, wo es für das Verständnis sinnvoll erscheint, wird der Prozess in seiner Chronologie rekonstruiert, an andere Stelle orientiert sich die Darstellung stärker an forschungsmethodischen Aspekten.

Wie bereits erwähnt, ist es üblich, Ethnografie als ein offenes und wenig standardisierbares Forschungsvorgehen zu verstehen. Dem widerspricht nicht, dass sich über die Jahrzehnte hinweg ein Repertoire an Forschungsstrategien und -taktiken herausgebildet hat, das flexibel je nach Forschungsfeld und -frage eingesetzt werden kann. Dellwing und Prus schreiben, dass Einführungen in die Ethnografie mit Begriffen wie Strategie und Taktik operieren. Sie verweisen dabei unter anderem auf Heinz Buddes eingängige Formulierung der Unterscheidung: »Strategie schafft Ordnung. Taktik spielt mit Ordnungen« (Bude 2011 zit. n. Dellwing/Prus 2012: 78). Anders formuliert wird als Strategien das bezeichnet, was in der Forschungsplanung vor dem Feldkontakt entwickelt wird, Taktiken hingegen meinen die »erlernten oder spontan erfundenen (tatsächlich fast immer eine Mischung aus beiden) Anpassungs- und Verschiebungspraktiken im

Feld« (ebd.: 77f.).[15] Neben den Begriffen Strategie und Taktik scheint mir auch der Begriff von methodischen oder ethnografischen Werkzeugen schlüssig, weil er Assoziationen von Arbeitsprozess und Handwerk aufruft und somit auf die aktive und gestaltende Auseinandersetzung der Forscherin mit dem Gegenstand und dem Feld verweist.

Auf die Frage, was denn alles als ethnografisches Werkzeug gelten könne, antworten Dellwing und Prus zunächst lapidar mit »alles, was Erfolg verspricht« (2012: 77), differenzieren dies aber dann näher aus: Erfolg verspricht all das, »was Intersubjektivität herstellt, zum Verständnis des Feldes beiträgt und erfolgreich vor relevantem *peer*-Publikum gerechtfertigt werden kann.« (Ebd.) Sie geben somit für die Auswahl der Werkzeuge drei Kriterien an die Hand. Mit Intersubjektivität sprechen sie die Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweisen und Ergebnisse an, wobei ethnografische Forschung sich mit der Notwendigkeit einer »doppelten Intersubjektivität« (ebd.: 60ff.) konfrontiert sieht, wie die Autoren schreiben. Zum einen gilt es Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit im beforschten Feld zu erreichen, zum anderen geht es aber auch darum, die eigenen Forschungsprozesse und -ergebnisse für die Kolleg*innen der eigenen wissenschaftlichen Disziplin nachvollziehbar und plausibel zu machen (vgl. ebd.: 18).[16] Ethnografie muss sich also einerseits am Forschungsfeld orientieren, andererseits an der jeweiligen Bezugswissenschaft, und in der Balance dieser Bezüge, so Dellwing und Prus, »steht ihre Freiheit« (vgl. ebd.: 14). Das zweite Kriterium bezieht sich auf das Verständnis des Feldes. Es sind also jene Werkzeuge einzusetzen, die den Forschenden vertiefte (Er-)Kenntnisse über das Forschungsfeld ermöglichen. Es gilt also nicht nur, für die Akteur*innen im Feld und in der Wissenschaft nachvollziehbar zu sein, sondern auch dem untersuchten Gegenstand gerecht zu werden. Als drittes Kriterium für die Auswahl der ethnografischen Werkzeuge führen Dellwing und Prus die Rechtfertigung der methodischen Werkzeuge vor relevantem *peer*-Publikum an. Sie formulieren also nicht etwa konkrete forschungsethische Kriterien, sondern verweisen auf die Regulierung durch den Diskurs und die Praktiken unter den Peers

15 Diese Unterscheidung korrespondiert mit jener von Michel Certeau in der »Kunst des Handelns« (1988, vgl. dazu auch Thuswald 2008). Certeau verweist jedoch – und das fehlt bei Dellwing und Prus – auf den Machtaspekt: Bei ihm sind Strategien die Praktiken der Macht, also derer, die den Raum kontrollieren und somit eine bestimmte Ordnung schaffen (können). Taktiken hingegen werden von jenen angewandt, die sich in dem von anderen strukturierten und kontrollierten Raum bewegen müssen und keine Macht haben, ihn mitzugestalten. Insofern ist die Analogie zur Feldforschung stimmig: In der Planung des Projekts befinden sich die Forschenden in ihrem Metier der Wissenschaft, indem sie selbst ihre Ordnung schaffen können (vorausgesetzt, der Raum ist nicht durch die Hierarchien der Disziplin oder durch Fördergeber massiv eingeschränkt). Im Feld hingegen entscheiden sich die Ethnograf*innen für eine beobachtende Position, in der sie sich notwendigerweise an die Ordnung des Feldes anpassen, um nicht die Erlaubnis der Anwesenheit zu verlieren. Gleichzeitig versuchen die Forschenden so gut wie möglich, ihren Interessen zu folgen, also die richtigen Zeitpunkte und Gelegenheiten zu nutzen, um an Daten zu kommen bzw. sich das Wissen anzueignen, das für ihre Forschung von Bedeutung ist.

16 Der Begriff Intersubjektivität wird einerseits in Richtung Subjektivität abgegrenzt, also zu dem, was nur einzelnen zugänglich ist und keine Allgemeingültigkeit beansprucht. Andererseits wird Intersubjektivität aber auch von Objektivität unterschieden, einem Begriff mit dem traditionellerweise die Idee verbunden ist, dass es Fakten gibt, die unabhängig vom Standpunkt der Betrachtenden gültig und beweisbar sind. Kritik an diesem Objektivitätsbegriff findet sich prominent in feministischer Wissenschaftskritik etwa bei Donna Haraway (1995).

einer Disziplin bzw. einer Forschungstradition. Erfolgreiche Werkzeuge können diesen Peers gegenüber schlüssig begründet und legitimiert werden.

Zu diesen drei Kriterien füge ich noch eines hinzu, das aus der Tradition der *Critical Ethnography* kommt und mit der in Kapitel 2 vorgestellten Perspektive kritischer Professionalisierung korrespondiert. Critical Ethnography, so schreibt Soyini D. Madison, »begins with an ethical responsibility to address processes of unfairness or injustice within a particular lived domain. [...] The critical ethnographer also takes us beneath the surface appearances, disrupts the status quo, and unsettles both neutrality and taken-for-granted assumptions by bringing to light underlying and obscure operations of power and control. Therefore, the critical ethnographer resists domestication and moves from »what is« to »what could be« (Madison 2012: 5). In dieser Perspektive geht es bei der Wahl der begrifflichen wie methodischen Werkzeuge auch darum, ob sie zur Produktion von emanzipatorischem Wissen und zur Veränderung in Richtung sozialer Gerechtigkeit beitragen.

Erfolgversprechende Werkzeuge für meine Studie lassen sich also daran messen, wie sehr sie Intersubjektivität, ein vertieftes Verständnis des Feldes und die Generierung von emanzipatorischem Wissen unterstützen und innerhalb der wissenschaftlichen Fach-Community plausibel gemacht werden können. Ich stelle im Folgenden einige Werkzeuge vor, die ich in Anlehnung an Autor*innen der (Critical) Ethnography (vgl. Breidenstein u.a. 2015; Dellwing/Prus 2012; Madison 2012) und der reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer 2010) eingesetzt habe.

## (1) Werkzeuge der Datenerhebung

*Forschungshaltung: Die Logik der Praxis entdecken.* In den Einführungsbüchern zu Ethnografie wird häufig die Bedeutung der Haltung betont. Wie empfohlen habe ich versucht, eine neugierige, entdeckende und überraschungsoffene Haltung dem Feld gegenüber einzunehmen. Das Grundprinzip von forscherischer Offenheit und »Beeindruckbarkeit« wird auch als *serendipity pattern* bezeichnet (vgl. Dellwing/Brus 2012: 74).[17] Es geht als nicht darum, ein »dünnes Konzept«, mit dem die Forscherin bereits ins Feld gegangen ist, langsam zu füllen oder zu »verdicken«, sondern den eigenen Blick durch das Feld herausfordern zu lassen und offen für Überraschungen zu sein (vgl. ebd.).

Als Forscherin habe ich auch die Erfahrung gemacht, dass das Überraschende und Unerwartete ausbleibt und sich Situationen in etwa so darstellen, wie ich sie erwartet hatte. Breidenstein und Kollegen meinen, dass es dann der teilnehmenden Beobachterin misslungen ist, sich in ihren Vorannahmen verunsichern zu lassen (vgl. 2015: 39). Um dem entgegenzuwirken, wechselte ich meinen Beobachtungsschwerpunkt und meine Position im Raum oder ich involvierte mich stärker als Teilnehmerin. Auch die Kontrastierung der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen mit anderen Veranstaltungen der sexuellen Bildung für Erwachsene (Safer Sex-Workshop, Tantrakurse etc.) war hilfreich um wieder in eine Haltung der »Befremdung« (Amann/Hirschauer 1997) zu kommen, wenn sie mir abhandengekommen war.

17 Der Begriff »Serendipity« stammt laut Campa aus einem Märchen aus dem 16. Jahrhundert, in dem die »drei Prinzen von Serendip« ständig Entdeckungen machen, die sie gar nicht verfolgt hatten (vgl. Campa 2008 zit. n. Dellnig/Prus 2012: 74).

*Sensibilisierende Konzepte.* Bereits im letzten Kapitel habe ich das sensibilisierende Konzept der *Differenzordnungen* vorgestellt, mit dem ich ins Feld gegangen bin. Am Anfang des Forschungsprozesses, so Dellwing und Prus, ist »die konzeptionelle Bindung noch weich und formbar« (2012: 71), dennoch gehen wir bereits mit »Konzeptionalisierungen« ins Feld, die aus der Wissenschaft und den Vorannahmen zum Feld entlehnt sind (vgl. ebd.). Für diese Konzeptionalisierungen, so die beiden interaktionistischen Ethnografen, wird der Begriff »sensibilisierende Konzepte« verwendet, die ans Feld herangetragen werden und zu Beginn den Blick lenken. »Sensibilisierend« sind sie, insofern sie »den Fokus auf bestimmte Phänomene führen, aber eben nicht endgültig das bleiben, was sie waren, als man gekommen ist. Sensibilisierende Konzepte sind vorläufige Ideen, was im Feld interessant sein könnte, und interessant in Relation sowohl zu soziologischen Interessen als auch zu den erwarteten Relevanzen des Feldes« (ebd.).

*Selbst zum Forschungsobjekt werden.* Abseits der Strategien, die dazu dienten, das Feld zu befremden, setze ich auch darauf, meine Vertrautheit mit dem Feld in der Forschung zu nutzen. Dabei wandte ich vor allem zwei Strategien an, bei denen ich mich in die Position des Forschungsobjekts begab. Zum einen bat ich eine Kollegin, mich in den sexualpädagogischen Einheiten meiner eigenen Lehrveranstaltung zu beobachten, eine Audioaufnahme zu machen und ein Beobachtungsprotokoll zu schreiben. Dies ermöglichte mir selbst die Erfahrung des Beobachtet-Werdens.

Meine Forschung beinhaltet zudem auch Elemente dessen, was autoethnografische Forschung genannt wird. Autoethnografie, so Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer, zeichnet sich dadurch aus, dass sie zentral auf die Erfahrung der forschenden Person setzt, die ein Feld beforscht, das ihr bereits lebensweltlich nahe ist (vgl. Ploder/Stadlbauer 2017; siehe etwa auch Adams u.a. 2018). Die Forscherin ist also Teil des Phänomens, dem sie sich widmet. Autoethnografie ist als eine Form der Selbstbeforschung zu verstehen, bei der die Forscherin Forschungssubjekt und -objekt gleichzeitig ist.

Auch wenn es sinnvoll ist, zwischen Ethnografie und Autoethnografie zu unterscheiden, können ihre Grenzen als fließend verstanden werden, spielt die eigene Erfahrung der Forscherin doch auch in der Ethnografie eine große Rolle, ebenso wie Strategien der Distanzierung auch in der Autoethnografie von Relevanz sind. Zudem gehören narrative wie analytische Texte zum Repertoire beider Forschungsstile. Mit kritischen Ansätzen in der Ethnografie teilt die Autoethnografie zudem die Ausrichtung an Kritik und der Transformation politischer und sozialer Verhältnisse. Meine Forschung hatte insofern autoethnografische Elemente, als ich – wie oben erwähnt – während der Zeit meiner Forschung selbst sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung gehalten habe. Auch wenn ich dies vor allem als Lehrende tat, war die Forscherin in mir zum Teil auch zugegen und die Erfahrungen als Lehrende informieren auch meinen ethnografischen Blick. Diese Erfahrungen des Beforscht-Werdens bzw. Selbst-Beforschens riefen mir den Unterschied zwischen der handlungsentlasteten Forscherin und einer verantwortlichen Referentin, die in einer sozial komplexen Situation Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen versucht, deutlich ins Bewusstsein. Es sensibilisierte mich auch für Fragen der Vermittlung von Beobachtetem und der Schwierigkeit, der beobachteten Praxis in der Rekonstruktion, Analyse und Interpretation gerecht zu werden. Die Wahrnehmung einer erlebten Situation unterscheidet sich bisweilen sehr vom Eindruck, der durch ein Transkript entsteht. Es braucht also

notwendig die Protokolle als Ergänzung, in denen nicht nur zusätzlich konkrete Beobachtungen, sondern auch die Beschreibung der Atmosphäre festgehalten ist.

*Theoretical Sampling.* Je mehr ich ins Feld eintauchte, desto bedeutender wurde die Strategie des Theoretical Samplings für die Auswahl der zu beobachtenden Bildungsveranstaltung. War zu Beginn zunächst wichtig, überhaupt einen Zugang zum Feld zu bekommen, so wurde ich mit der Zeit selektiver und wählte die zu beobachtenden Bildungsveranstaltungen thesengeleitet aus. Theoretical Sampling ist ein in der Grounded Theory vorgeschlagenes Verfahren zur Auswahl der Fälle bzw. zur Stichprobenauswahl. In der Grounded Theory wird hierbei von minimaler und maximaler Kontrastierung gesprochen (vgl. etwa Strauss/Corbin 1996; Dimbath u.a. 2018). Es können also – je nach Fragestellung und Arbeitsthesen – Fälle ausgewählt werden, die sich in bestimmten Charakteristika möglichst stark unterscheiden, aber dennoch zum selben Feld gehören, oder aber auch solche, die sich in bestimmten Charakteristika möglichst ähnlich sind. Die Eingrenzung meines Forschungsfeldes und die maximale Kontrastierung innerhalb dessen wird in Abschnitt 3.5 genauer beschrieben.

*Verschriftlichung, Materialsammlung und Audioaufnahmen.* In der Erhebungsphase wurde unterschiedliches Forschungsmaterial generiert. Während der Beobachtungen oder auch während vorbereitender Gespräche mit den Referent*innen verfasste ich Feldnotizen, die ich anschließend als möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle elektronisch verschriftlichte. Wo mir das sinnvoll erschien und Zeit dafür war, fertigte ich Handskizzen von der räumlichen Anordnung während einzelner Übungen an. Zudem sammelte ich die Handouts, die in den Veranstaltungen ausgegeben wurden, und machte Fotos von Materialien, Büchertischen und Flipcharts. Direkt nach jeder Beobachtung verschriftlichte ich Eindrücke, Wahrnehmungen und spontane Interpretationen, noch bevor ich mit der Elektronisierung des Protokolls begann. In manchen Bildungsveranstaltungen bekam ich zudem die Erlaubnis, Audioaufnahmen zu machen, und legte dann zwei kleine und unauffällige Audioaufnahmegeräte in die Mitte des Kreises oder verteilte sie im Raum.[18]

### (2) Werkzeuge der Datenauswertung

*Kodieren, Sequenzanalysen und abduktives Schlussfolgern.* Zur Bearbeitung des erhobenen Materials lud ich die Textdateien, Handouts, teilweise auch die Fotos und die Audiodateien ins Programm MAXQDA Version 11, wo ich sie übersichtlich ordnen und kodieren konnte. Um zentrale Themen und Handlungsweisen, die sich im Material zeigen, herauszuarbeiten, wurde in einem ersten Schritt orientiert an der Grounded Theory und mit Hilfe der Software MAXQDA offen codiert (vgl. Breuer 2010: 80). Dabei generierte ich sowohl Codes, die sich formal auf die Interaktionen in den Veran-

18 Von Videoaufnahmen habe ich aus mehreren Gründen abgesehen. Zum einen, weil diese noch stärker als meine Anwesenheit und die Audioaufnahmen eine Intervention in die Veranstaltungssituation dargestellt hätten – weshalb ich vermutlich auch kaum das Einverständnis dafür bekommen hätte. Zum anderen waren Videoaufnahmen für meine Fragestellung nicht so notwendig, interessierte mich doch nicht vorrangig die Mikroebene der Interaktionen bzw. die detaillierte Rekonstruktion einzelner Sequenzen, sondern Routinen auf mesodidaktischer Ebene.

staltungen beziehen, wie etwa *sich selbst vorstellen* oder *eine Übung anleiten*, als auch an den Inhalten orientierte Codes wie *Sexualorgane, Pornografie, Verhütung*. Die Codierung des Materials half mir im späteren Stadium der Auswertung, mit Hilfe des MAXQDA-Tools *Retrievals* mit wenigen Klicks eine Sammlung an Materialstellen zu einem oder mehreren Codes zu bekommen. Im Kodieren verlor ich mich bisweilen auch zu sehr im Detail und wandte mich dann wieder anderen Auswertungsstrategien wie etwa dem themenbezogenen Kontrastieren zu (siehe unten). Zudem verfasste ich zahlreiche analytische Memos, in denen ich mein Forschungsmaterial durch die Brille theoretischer Konzepte zu betrachten versuchte, um so zentrale Kategorien zu identifizieren.

Überraschende, irritierende oder sonst wie auffällige Stellen im Material wurden markiert. Dies waren häufig jene Stellen, die ich zu einem späteren Zeitpunkt transkribierte, wenn ich Audioaufnahmen hatte, und aus denen ich Sequenzen für die Feinanalyse auswählte (vgl. etwa Abschnitt 6.4 oder 9.5). Dieses Vorgehen, von überraschenden oder irritierenden Stellen im Material auszugehen, kann als abduktives Schlussfolgern bezeichnet werden. Die Abduktion, so schreibt Jo Reichertz, »sucht angesichts überraschender Fakten nach einer sinnstiftenden Regel« (Reichertz 2003: 43).[19] Im Nachdenken über das Material, im Thesenbilden und Kategorisieren legte ich Mindmaps, Skizzen und Listen an, um die Daten analytisch zu durchdringen. Wichtig war dabei der Wechsel zwischen einem detaillierten Blick auf einzelne Sequenzen (dem Hineinzoomen) und dem Versuch einer breiteren Zusammenschau (also dem Herauszoomen).

*Kontrastieren und analytische Themen.* Mein Forschungsvorhaben war von Anfang an nicht auf den Vergleich von Bildungsveranstaltungen als Fälle ausgerichtet. Diese Entscheidung hat mehrere Gründe: Zum einen diente die Absage an Fallvergleiche dazu, die Anonymisierung der Akteur*innen so weit wie möglich zu gewährleisten. Angesichts des relativ kleinen Feldes sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen war dies notwendig. Zum anderen interessierte mich aber auch nicht vorrangig der Vergleich von Fällen, sondern die Varianz der Praktiken im Feld. Anstatt also Fälle zu vergleichen, setzte ich Kontrastieren als Forschungsstrategie, als »constantly comparative method« ein, wie Sabine Bollig und Helga Kelle mit Bezug auf Barney Glaser formulieren (2012: 202). Bollig und Kelle weisen darauf hin, dass es beim Kontrastieren nicht nur um das systematische Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht, sondern um die »analytische Produktion von Vergleichbarkeit (und ihren Gren-

19 Abduktion kann als dritte Option des Schlussfolgerns neben den idealtypischen Vorgangsweisen der Induktion (vom Besonderen auf das Allgemeine) und Deduktion (vom Allgemeinen auf das Besondere) angesehen werden. Charles Sanders Peirce versuchte damit gegen Ende des 19. Jahrhunderts, der Überraschung einen Platz in der Erkenntnistheorie zuzuweisen. Für die qualitative Datenanalyse ausgearbeitet wurde das Konzept unter anderem von Jo Reichertz (2003), der darauf hinwies, dass Überraschung zwar nicht planbar sei, sich aber Bedingungen benennen lassen unter denen sie wahrscheinlicher sei. Es handelt sich dabei also um ein hypothesen- bzw. regelgenerierendes Verfahren. Die Abduktion schließt somit von einer bekannten Größe (überraschende Fakten) auf zwei unbekannte Größen, nämlich auf die Regel und den Fall. Mittels dieser neuen sinnstiftenden Regel wird eine Weltdeutung geschaffen, die »würde sie sich als richtig erweisen, uns bei Problemen handlungsfähig macht, angesichts derer wir zuvor handlungsunfähig waren« (Reichertz 2003: 57). Ob diese zutreffend ist und inwieweit sie über den konkreten Fall hinaus Gültigkeit beanspruchen kann, muss empirisch überprüft werden.

zen)« (2012: 201). Kontrastiert wurde dabei in meiner Studie vor allem entlang von *analytischen Themen* (Breidenstein u.a. 2016: 117). Das heißt konkret, dass ich anhand des Materials wiederholt auftretende Themen herausarbeitete und dann nach unterschiedlichen Weisen der Thematisierung oder nach einer Bandbreite an Handlungs- und Interaktionsweisen dazu suchte. Analytische Themen zeichnen sich durch eine »doppelte Relevanz« aus, schreiben Breidenstein und Kollegen: »Einerseits beinhalten sie inhaltliche Aussagen über empirisch beobachtbare Sinneinheiten (ein Feld, einen Fall, ein Beobachtungsprotokoll etc.). Andererseits handelt es sich um vom konkreten Handlungskontext des Feldes abstrahierende Aussagen, die den Anforderungen an wissenschaftliche Kommunikation in Form und Inhalt genügen müssen.« (ebd.: 120) Wenn analytische Themen mit der Strategie des Kontrastierens kombiniert werden, können sie als »Vergleichsperspektiven«, als *tertium comparationis* dienen (Bollig/Kelle 2012: 203). Ebenso wie beim theoretischen Sampling kann beim Kontrastieren auch mit minimaler und maximaler Kontrastierung gearbeitet werden (vgl. Budde 2015: 15). Neben der Kontrastierung innerhalb des Feldes sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen habe ich das Feld auch mit anderen Feldern kontrastiert – etwa mit dem Feld sexueller Bildung für Erwachsene jenseits der Pädagog*innenbildung, dem Feld schulischer Sexualpädagogik oder jenem der Kunstpädagogik –, um so die Spezifika meines Untersuchungsfeldes deutlicher herauszuarbeiten.

*Analyse, Rekonstruktion und Interpretation.* In der Darstellung meiner Forschungswerkzeuge, aber auch in den folgenden Kapiteln, in denen ich mit dem empirischen Material arbeite, verwende ich sowohl die Begriffe *Analyse*, also auch jene der *Rekonstruktion* und *Interpretation*. Diese drei Begriffe lassen sich nicht scharf voneinander trennen, sie setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte im Umgang mit dem Forschungsmaterial und repräsentieren auch unterschiedliche Paradigmen qualitativer Sozialforschung. Ich versuche die Differenzen zwischen den Begriffen zu nutzen, um mein jeweiliges Vorgehen deutlich zu machen.

Den Begriff der Analyse setze ich dort ein, wo es darum geht, die Teile eines Gegenstands in den Blick zu bekommen. Der Begriff der Analyse fokussiert also den Prozess des Zerlegens, in dem es darum geht, eine Ordnung zu identifizieren. Dabei ist dieser Prozess des ›Entdeckens‹ von Ordnungen immer eine Form der Rekonstruktion – oder noch treffender der Ko-Konstruktion –, also ein nachvollziehender Konstruktionsprozess, in dem nicht ›die Wahrheit entdeckt‹, sondern Wirklichkeitskonstruktionen mit- und nachvollzogen und in theoretisierender Sprache beschrieben werden. Der Begriff der Ko-Konstruktion betont noch stärker als jener der Rekonstruktion, dass nicht ›die Wirklichkeit abgebildet‹, sondern aus einer jeweils spezifischen Perspektive plausible und sinnhafte Sichtweisen auf einen Gegenstand produziert werden.

Der Begriff der Interpretation, den ich insbesondere in Bezug auf die Sequenzanalysen einsetze, betont stärker den Aspekt des Deutens, der im Material repräsentierten sozialen Wirklichkeit. In der Interpretation greife ich auf mein theoretisches, professionelles und alltagspraktisches Wissen sozialer Prozesse und pädagogischer Situationen zurück, um die Bedeutung von Handlungs- und Interaktionsweisen zu erschließen.

In den folgenden Kapiteln werden je nach Fragestellung unterschiedliche methodische Vorgehensweisen in der Auswertung des Forschungsmaterials angewandt. Ich beschreibe diese Vorgehensweisen der besseren Lesbarkeit wegen nicht an dieser Stelle im Methodenteil, sondern zu Beginn der jeweiligen Kapitel.

### (3) Zur Darstellung der Forschungsergebnisse

*Schreibhaltung: Die Logik der Praxis würdigen und befragen.* In der Erhebung und Auswertung, aber insbesondere auch in der Darstellung meiner Ergebnisse ist mir eine respektvolle Haltung gegenüber pädagogischer Praxis sehr wichtig. In Forschungswerkstätten, in die ich Material aus meiner Studie zum gemeinsamen Analysieren mitbrachte, machte ich wiederholt die Erfahrung, dass die Kolleg*innen mit starken Emotionen auf mein Material reagierten und den starken Impuls hatten, eine pädagogische Einschätzung zum dargestellten Verhalten der Referent*innen abzugeben. Es war deshalb bisweilen nicht so einfach, gemeinsam in einen Modus der Analyse oder der Interpretation zu kommen. Emotional herausfordernd, aber letztlich erkenntnisreich war dabei für mich auch, dass die Einschätzungen, die die Werkstattkolleg*innen aufgrund von Transkripten äußerten, sich teilweise von meiner Einschätzung als Beobachterin unterschieden. Dadurch wurde für mich klar, dass sich in den Transkripten vieles nicht vermittelt, das jedoch für meine Interpretation der Sequenzen von Bedeutung war, wie etwa die Atmosphäre oder die situative Stimmigkeit einer pädagogischen Intervention im Kontext der Veranstaltung. In der Darstellung ging ich deshalb stärker dazu über, mit den Protokollen zu arbeiten bzw. Transkripte und Protokolle zu kombinieren.

*Anonymisierung und Bezüge auf das Forschungsmaterial.* Das Feld der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen in der Aus- und Fortbildung in Österreich ist zwar aufgrund seiner Vielgestaltigkeit nicht unbedingt leicht überschaubar, es ist aber auch nicht allzu groß. Aus diesem Grund bedarf es einer angemessenen Anonymisierungsstrategie. Wie bereits erwähnt, vergleiche ich also keine Fälle, sondern arbeite in Bezug auf analytische Themen und Teilforschungsfragen kontrastierend. Ich führe dabei jeweils nur jene Informationen zum Kontext der zitierten Sequenzen an, die für die Nachvollziehbarkeit der Analyse bzw. Interpretation unbedingt notwendig sind. Aus dem Grund der Anonymisierung habe ich die Beobachtungsprotokolle und Transkripte auch nicht nummeriert, um so ein Verweissystem zu schaffen, sondern werde jeweils nur anführen auf welches Forschungsmaterial ich mich beziehe, also auf ein Beobachtungsprotokoll (BP), ein Transkript oder ein Beobachtungsprotokoll mit integriertem Transkript, auf Handouts aus den Veranstaltungen, Fotos von Flipcharts u.Ä. Nur so ist es möglich, eine vertretbare Anonymisierung des Materials zu gewährleisten, im Wissen darum, dass ich nicht völlig ausschließen kann, dass Insider*innen des Feldes bei einzelnen Materialstellen vermuten können, wer die Referent*innen sind. Jedenfalls lassen sich in dieser Weise nicht so leicht Rückschlüsse von einer Materialstelle auf andere ziehen, wie das der Fall wäre, wenn es ein Verweissystem mit nummerierten Protokollen und Transkripten gäbe. Die Beteiligten bezeichne ich vor allem in ihrer Position bzw. Rolle in der Bildungsveranstaltung (vgl. dazu Abschnitt 4.2) und nutze nur in Feinanalysen aus Gründen der Verständlichkeit Pseudonyme für Vornamen.

*Zum Schreiben im reflexiven Narrativ.* Mit Verweis auf den Ethnografen Giampietro Gobo unterscheiden Breidenstein und Kollegen (2015) drei Perspektiven ethnografischer Texte: das realistische, das prozessuale und das reflexive Narrativ. Während im realistischen Narrativ eine an Objektivität und Neutralität orientierte Darstellung von Wirklichkeit intendiert ist, orientiert sich das Schreiben im prozessualen Narra-

tiv am Entdeckungs- und Erkenntnisprozess der forschenden Person. Im reflexiven Narrativ, an dem ich mich orientierte, wird deutlich, dass es sich bei der präsentierten Darstellung um eine mögliche Version handelt, in der Voraussetzungen der eigenen Sichtweise nachvollziehbar gemacht werden, alternative Sichtweisen angedeutet und Brüche und Widersprüche in der Darstellung nicht geglättet werden. Paradoxerweise, so Breidenstein u.a., »gewinnt die Ethnografie ihre Glaubwürdigkeit in diesem Fall aus der reflexiven In-Frage-Stellung der eigenen Autorität.« (2015: 182)

Der Glaubwürdigkeit sowie der Nachvollziehbarkeit dient neben der erfolgten Darstellung wichtiger Forschungswerkzeuge auch die folgende chronologische Beschreibung des Forschungsprozesses, die den Ablauf in groben Zügen darstellt.

## 3.4 Zur Chronologie der Forschung: Sich im Prozess orientieren

Der erste Schritt der Annäherung an *Sexualität als pädagogisches Thema* bestand in einer Sichtung sexualpädagogischer Fachliteratur, zunächst vor allem von deutschsprachiger, dann zunehmend auch von englischsprachiger Literatur. Im zweiten Schritt entschied ich mich für eine Vorerhebung, in deren Rahmen ich drei Interviews mit Personen führte, die sowohl mit Kindern und Jugendlichen sexualpädagogisch arbeiten, also auch sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltungen halten. Die Interviews dienten mir dazu, Akteur*innen im Feld der Sexualpädagogik kennenzulernen und einen ersten Einblick in die aktuell diskutierten Themen und Herausforderungen des Feldes aus Sicht der Akteur*innen zu bekommen. Die Gespräche eröffneten mir zudem auch einen Zugang zum Forschungsfeld. Zwei der Interviewpartner*innen ermöglichten mir zu einem späteren Zeitpunkt der Forschung, Bildungsveranstaltungen zu beobachten, die sie selbst leiteten. In dieser Phase der Vorerhebung besuchte ich als Teilnehmerin eine erste zweitägige sexualpädagogische Fortbildung, die im Bereich der Jugendarbeit angeboten wurde. Im Laufe dieser Phase fiel die Entscheidung, mich aus den bereits genannten Gründen auf den Bereich der Aus- und Fortbildung zu konzentrieren und soziografisch zu arbeiten. Parallel zu diesen ersten Schritten meines Dissertationsvorhabens beteiligte ich mich von 2010 bis 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am partizipativen Forschungs-Bildungsprojekt *Facing the Differences* (geleitet von Univ.-Prof. Agnieszka Czejkowska). Die intensive Arbeit an diesem Projekt – gemeinsam mit Schüler*innen, Studierenden, Lehrer*innen und Universitätslehrenden – ermöglichte mir eine theoretische und forschende Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalisierung, mit sozialen Differenzen und der Involvierung von pädagogisch Tätigen in gesellschaftliche Machtverhältnisse – eine Auseinandersetzung, die sich in dieser Arbeit unter anderem im Blick auf Professionalisierung und in den sensibilisierenden Konzepten widerspiegelt.[20]

Bevor ich also im Frühling 2013 erstmals als Beobachterin ins Feld ging, hatte ich mir einen ersten groben Überblick über das disziplinäre sowie das professionelle Feld der

20 Im Rahmen des Forschungs-Bildungsprojekts »Facing the Differences« entstanden Veröffentlichungen zum methodologischen Vorgehen (Ortner 2012; Muhr 2014), zu den Forschungsergebnissen (Czejkowska/Ortner/Thuswald 2015; Ortner/Thuswald 2013; Thuswald 2016) sowie zur Reflexion von Drittmittelforschung in der Kulturellen Bildung (Czejkowska 2011).

Sexualpädagogik in Österreich und Deutschland und eine ›differenzsensible Forschungsbrille‹ angeeignet – jedoch noch keine klar eingegrenzte Fragestellung festgelegt. Nach der ersten intensiven Feldphase im Sommersemester 2013 folgte eine Phase der Sichtung des generierten Forschungsmaterials, des ersten Kodierens und der Formulierung von Fragen und Perspektiven auf das Material. Bis zum Frühling 2015 führte ich dann vereinzelt Beobachtungen durch und widmete mich wieder dem Lesen, sowohl sexualpädagogischer als auch professionalisierungstheoretischer und forschungsmethodischer Fachliteratur. Im Sommersemester 2015 legt ich erneut eine intensivere Feldforschungsphase ein, bereitete das erhobene Material mit Hilfe des Programms MAXQDA auf, codierte und schrieb zahlreiche theoretische Memos. Nach dieser zweiten intensiveren Feldphase war es an der Zeit, mich verstärkt dem theoretischen Sampling zu widmen, das heißt einerseits mein Forschungsfeld klarer einzugrenzen als auch gezielt zu überlegen, in welchen Bildungsveranstaltungen ich noch beobachten sollte, um dem Anspruch der maximalen Kontrastierung – also einer möglichst großen Breite an Veranstaltungen im gewählten Feld – gerecht werden zu können (siehe Abschnitt 3.5). Dementsprechend wählte ich noch einige Veranstaltungen gezielt aus, die ich im Laufe der zweiten Hälfte des Jahres 2015 sowie 2016 beobachtete. Parallel dazu bildeten sich im Kodieren, durch Feinanalysen zu ausgewählten Sequenzen sowie durch das Nachdenken über das Material Auswertungsschwerpunkte – also analytische Themen – heraus, die zu Überarbeitungen der Forschungsfragen und zu ersten Kapitelentwürfen führten. Die ersten Auswertungen präsentierte ich im Rahmen von Dissertationsseminaren, Forschungswerkstätten und Tagungen sowie auf der Graduiertenkonferenz der Akademie der bildenden Künste Wien 2016. In den Jahren 2017 und 2018 wurden schließlich weitere Kapitel entworfen und geschrieben sowie bestehende Kapitel überarbeitet. Die sexualpädagogischen Veranstaltungen, an denen ich in dieser Phase teilnahm, dienten dazu, meine Kategorisierungen zu überprüfen und den Grad ihrer »Sättigung« (Strauss/Corbin 1996: 59; Breuer 2010: 110) abzuwägen.[21] Angereichert und vertieft wurde meine Arbeit an der Dissertation durch die Konzeption, Mitarbeit und Co-Leitung des (teil-)partizipativen Forschungs- und Bildungsprojekts »Imagining Desires« (2017–2019), das sich den Überlappungsbereichen von Kunst- und Sexualpädagogik widmete. 2019 und 2020 wurden das letzte Kapitel und der Ausblick verfasst und alle Kapitel überarbeitet.

---

21 Unter Sättigung wird verstanden, dass die entwickelten »Kategorien und ihre Modellkonfiguration« durch oftmalige Konfrontation mit Fällen und Daten hinsichtlich »ihrer Strukturen und Bedingungszusammenhänge sowie den auftretenden empirischen Variationen standhalten und theoretisch detailliert, kohärent und dicht ausgearbeitet« sind (Breuer 2010: 110). Breuer führt weiter aus: »Der epistemologische Gnadenstand der Sättigung einer Theorie gilt dann als erreicht, wenn weitere hinzugezogene und analysierte Daten keinen Beitrag zu ihrer konzeptuellen Erweiterung bzw. Veränderung mehr leisten, wenn alle neuen Fälle im herausgearbeiteten Modell theoretisch ›untergebracht‹ werden können. Allerdings kann ein solches finales Urteil mit Gewissheit von keinem Forschenden gefällt werden. Wir haben es – forschungslogisch betrachtet – grundsätzlich und andauernd mit einem provisorischen Zustand der Falsifizierbarkeit zu tun. Der ›Sättigungsgrad‹ ist auf diesem Hintergrund eher als ein pragmatisches Kriterium für die Beendigung des Forschungsprozesses anzusehen, für die eine gewisse Rechtfertigungsverpflichtung besteht. Die Theorie liefert naturgemäß nicht die Gewissheit, dass die dort fokussierte Welt auch morgen noch genauso wie heute aussieht. Und ebenso wenig ist auszuschließen, dass im Gefolge weiterentwickelter selbst-/reflexiver Analyse forscherseits in der Zukunft gewandelte Konzeptualisierungsweisen hervortreten. Insofern lässt sich stets nur von einem vorläufigen und relativen Abschluss der Theorieausarbeitung sprechen.« (Ebd.)

## 3.5 Zur Konstitution des Feldes: Auf einführende Veranstaltungen fokussieren

Nachdem die Forschungsstrategie sowie meine zentralen begrifflichen und methodischen Werkzeuge und der grobe Ablauf meiner Forschung vorgestellt wurden, steht nun das *Feld* im Fokus der Aufmerksamkeit. In der Ethnografie wird sehr häufig vom Feld gesprochen, etwa wenn es darum geht, *ins Feld zu gehen*, Gespräche *im Feld* zu führen oder *Feldnotizen* zu machen. Der Begriff des Feldes wird zum einen in seiner Differenz zum sonstigen Arbeitsort der Forschenden gesetzt und meint in diesem Sinne einen anderen physischen Ort. Zum anderen werden damit jene physischen Orte oder sozialen Räume gefasst, in denen die Forscher*innen ihren Gegenständen begegnen können, also etwa bestimmten sozialen Praktiken, Ritualen oder Interaktionen.

Der Feldbegriff suggeriere, so Breidenstein und Kollegen, eine natürlich gegebene Einheit (vgl. 2015: 56). Wie jedoch das Feld und seine Grenzen definiert werden, hänge von den Fragestellungen und Erkenntnisinteressen der Forschenden ab (vgl. ebd.). Sascha Neumann (2012) arbeitet in seinem Artikel zum Verhältnis von Feldtheorie und Ethnografie die Parallelen und Unterschiede dieser beiden methodologischen Zugänge heraus. Er unterstellt dabei der Ethnografie einen naturalistischen Feldbegriff, während er der Feldtheorie einen konstruktivistischen Zugang zuschreibt (vgl. Neumann 2012: 63). Auch wenn ich der Ansicht bin, dass diese Zuschreibung in ihrer Allgemeinheit für die gegenwärtige Ethnografie nicht zutrifft, scheint es mir lohnend, feldtheoretische Überlegungen stärker in soziografische Forschungsdesigns einzubeziehen. Feldtheorie, so Neumann, untersuche die Wirklichkeit als Feld, während Ethnografie ihr Forschungsfeld als etwas identifiziere, in dem sie ihren Gegenständen begegnen könne (vgl. ebd.: 60). Mir scheint es sinnvoll und möglich, diese beiden Perspektiven zu kombinieren. Auch in der Ethnografie lässt sich das Feld als eines begreifen, das nicht »der Beobachtung immer schon voraus liegt, sondern als etwas, was sich erst mit der Beobachtung konstituiert« (ebd.: 58). Mit Bezug auf Pierre Bourdieus Begriff der Objektkonstruktion gewinnt also jener Prozess an forschungsstrategischer Bedeutung, »in dessen Verlauf etwas zu einem Objekt der Erkenntnis wird, also jener Vorgang, den eine klassische Gegenstandstheorie ausblendet, weil sie ihren Gegenstand immer schon als Gegenstand vorfindet« (ebd.).

Wenn ich also im Folgenden das Feld beschreibe, so ist dies nicht der Ausgangspunkt, sondern vielmehr bereits ein erstes Ergebnis meiner Forschung. Zu Beginn der Untersuchung stand das Interesse an sexualpädagogischen Seminaren und Workshops für pädagogisch Tätige und ich begann mit ersten Beobachtungen im Feld ohne eine genaue Definition seiner Charakteristika und der Abgrenzung zu anderen Feldern. Im Laufe der Erkundung wurde die Frage danach, wie ich das Feld meiner Forschung genau fasse, immer virulenter. Zum einen stellte sich die Frage, welche Veranstaltungen ich in meine Studie einbeziehen sollte und welche nicht, zum anderen bedurfte es auch einer Entscheidung hinsichtlich der Tätigkeiten, die ich als Teil der Veranstaltungen betrachte (Vorbereitung, Anmeldeprozess, Präsenzzeiten, Treffen außerhalb der Präsenzzeit, Pausengespräche ...). Während mich erstere Frage sehr bald im Forschungsprozess beschäftigte, dauerte es eine Weile, bis mir meine Vorentscheidungen zur zweiten Frage klar wurden. Ich hatte mich zunächst vor allem auf die Präsenzzeit der Bildungsveranstaltungen konzentriert und bezog im Laufe der Forschung auch stär-

ker Zeiten rund um die Präsenzzeit ein, also die Pausen sowie Gespräche vor und nach den Veranstaltungen. Der Fokus blieb aber auf jenen Zeiten, in denen Referent*innen und Teilnehmer*innen gemeinsam anwesend waren, weil mich insbesondere die didaktischen Routinen und die Interaktionen in den Veranstaltungen interessierten.

Hinsichtlich der Auswahl an Veranstaltung lässt sich mein Forschungsfeld über fünf zentrale Kriterien charakterisieren, die sich im Laufe des Erhebungs- und Auswertungsprozesses herauskristallisiert haben. Die beobachteten Veranstaltungen teilen also folgende Charakteristika:

1. ihre Verortung in der (berufsbezogenen) Aus- und Fortbildung
2. ihre Zielgruppe: pädagogisch bzw. psychosozial Tätige, wobei der Fokus auf jenen Veranstaltungen liegt, die sich (zumindest auch) an Lehrer*innen richten
3. ihre Dauer von maximal einem Semester
4. ihre Bezeichnung: der Bezug auf Begriffe wie Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexuelle Aufklärung oder sexuelle Bildung
5. ihr (vorwiegend) einführender Charakter

In meiner Forschung beziehe ich mich also auf Bildungsveranstaltung in der Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätigen, insbesondere Lehrer*innen.[22] Dabei konzentriere ich mich vor allem auf kürzere und mittellange sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen, die nicht vorrangig darauf abzielen, eine Qualifikation als Sexualpädagog*in anzubieten oder für die spezialisierte Tätigkeit als Sexualpädagog*in auszubilden, sondern (angehende) pädagogisch Tätige auf die sexualpädagogisch relevanten Herausforderungen in ihrem jeweiligen Berufsfeld vorzubereiten. Das heißt, ich habe in keinem der längeren – zwei bis viersemestrigen – Lehrgänge, die in Österreich derzeit angeboten werden (vgl. Kapitel 2.2), Beobachtungen durchgeführt. Vielmehr habe ich mich auf höchstens einsemestrige Lehrgänge, Semester-Lehrveranstaltungen, Seminare, Workshops und als Fortbildung konzipierte Fachtagungen konzentriert. Diese Fokussierung hat sich im Laufe der Forschung herausgebildet und ist neben pragmatischen Gründen[23] vor allem in meinem Forschungsinteresse begründet: Mein momentanes Interesse als Lehrende und Forschende in der Pädagog*innenbildung liegt nicht vorrangig auf der *Professionalisierung von Sexualpädagog*innen*, sondern auf der *sexualpädagogischen Professionalisierung von Lehrer*innen*. Mich interessiert also insbesondere, wie Lehrer*innen durch Aus- und Fortbildung in ihrem Umgang mit sexualpädagogischen Fragen und Herausforderungen im be-

22 Ich habe mich aus mehreren Gründen für den Begriff der pädagogisch Tätigen und nicht den Pädagog*innen entschieden: Dieser Begriff fokussiert die Tätigkeit, d.h. das Aufgabenfeld der Teilnehmer*innen und nicht ihren Ausbildungshintergrund und ist deshalb eine treffendere Beschreibung für die Personen, die an den Bildungsveranstaltungen teilnehmen. Ein Teil von ihnen arbeitet in pädagogischen Handlungsfeldern, hat aber keine pädagogische Ausbildung wie etwa Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, medizinisches Personal oder ›Quereinsteiger*innen‹ aus anderen Berufsfeldern. Manche Teilnehmer*innen arbeiten noch nicht pädagogisch, aber möchten zukünftig gerne (sexual)pädagogisch tätig sein.

23 Während es überraschend leicht möglich war, die Erlaubnis zu bekommen, an kürzeren Veranstaltungen als Beobachterin teilzunehmen, stellte es sich als viel schwieriger heraus, an die Zustimmung für die Beobachtung von längeren Lehrgängen zu kommen, wie ich es anfangs durchaus versucht hatte.

ruflichen Alltag unterstützt werden (können). Selbstverständlich ist es auch möglich, dass Lehrer*innen längere Lehrgänge besuchen, ich lege meinen Fokus aber auf die Frage, wie sexualpädagogische Professionalisierung in kürzeren Veranstaltungen gestaltet wird. In den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen sind die Zielgruppen allerdings nicht immer klar getrennt. So finden sich in manchen der Bildungsveranstaltungen sowohl Lehrer*innen als auch Professionelle aus anderen psychosozialen Berufsfeldern. In manchen Veranstaltungen sind auch Personen anwesend, die als externe Sexualpädagog*innen in der Schule arbeiten (wollen).

Im Laufe der Forschung stellte sich auch die Frage nach der Eingrenzung des Feldes in inhaltlicher Hinsicht, insbesondere in Richtung der pädagogischen Arbeit zur Prävention sexualisierter Gewalt, der LGBTIQA+-Bildungsarbeit[24] oder der HIV- und STI-Prävention[25]. Zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes schien es mir im Laufe der Forschung sinnvoll, mich auf Bildungsveranstaltungen zu konzentrieren, die Begriffe wie Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexuelle Aufklärung oder sexuelle Bildung in ihrer Ankündigung verwenden. Die Auswahl lässt sich erstens mit Verweis auf das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik begründen, das als programmatischer Bezugspunkt schulischer Sexualpädagogik und damit auch der Lehrer*innenbildung gelten kann – wobei, wie bereits erwähnt, auch zahlreiche Personen anderer Berufsgruppen in manchen der Bildungsveranstaltungen zugegen waren, für die dieser programmatische Rahmen nicht von Relevanz ist. Diese Eingrenzung des Forschungsfeldes lässt sich zweitens damit erklären, dass sich Sexualpädagogik in den letzten Jahrzehnten als Begriff für eine Aspektdisziplin wie auch eine Tätigkeitsbezeichnung etabliert hat – und dies über weltanschauliche Differenzen hinweg. Drittens lässt sich die Konzentration auf Bildungsveranstaltungen, die mit Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexueller Aufklärung oder sexueller Bildung bezeichnet werden, damit begründen, dass ein gewisser Anspruch an Allgemeinheit suggeriert wird. Mich interessiert, was jeweils unter diesem ›Allgemeinen‹ in der Sexualpädagogik verstanden wird.

Das bedeutet etwa, dass ich Angebote von Vereinen, die zur Prävention von sexualisierter Gewalt arbeiten, einbezogen habe, wenn diese als allgemein sexualpädagogisch angekündigt waren, nicht aber, wenn sie die Prävention von sexueller Gewalt fokussierten. Nicht einbezogen habe ich Workshops, die sich laut Titel vorrangig LGBTIQA+Themen widmen oder unter dem Schlagwort *queere Bildung* fungieren. Solche Veranstaltungen habe ich jedoch als Kontrastfolien zum eingegrenzten Forschungsfeld benutzt. Auch wenn ich die pädagogische Arbeit zur Prävention sexualisierter Gewalt ebenso wie zu LGBTIQA+Lebensweisen als wichtige sexualpädagogische Themen fassen würde, sind Veranstaltungen mit einem solchen engen Fokus für meinen Forschungsschwerpunkt weniger interessant, weil ihnen der Anspruch einer allgemeinen Einführung in die Sexualpädagogik fehlt. Mich interessiert viel mehr, ob

24 LGBTIQ+ steht für lesbisch, schwul, bisexuell, trans*(geschlechtlich), inter*(geschlechtlich) und queer/questioning. Manchmal wird auch noch ein A für asexuell/aromantisch ergänzt. Das + am Ende verweist auf die Unabschließbarkeit der Liste. LGBTIQA+-Bildungsarbeit leistet in Österreich etwa der Verein queerconnexion in Wien: http://queerconnexion.at/ [04.06.2019].

25 STI bedeutet sexually transmitted infection und ist der international gängige Begriff für sexuell übertragbare Infektionen (die zu Krankheiten führen können, dies aber nicht immer tun). In der HIV- und STI-Präventionsarbeit ist in Österreich etwa die Aidshilfe involviert: http://www.aids.at/?page*id=2273 [04.06.2019].

und inwiefern sexualisierte Gewalt und LGBTIQA+Themen in Veranstaltungen thematisiert werden, die als (allgemein) sexualpädagogisch markiert sind.

Freilich können sich auch Bildungsveranstaltungen, die Begriffe wie »sexualpädagogisch« im Titel führen, ausgewählten sexualpädagogischen Schwerpunktthemen widmen. In meiner Studie habe ich mich vorwiegend auf Veranstaltungen mit einführendem Charakter konzentriert, jedoch auch Veranstaltungen zu bestimmten Themenschwerpunkten hinzugenommen. Die einführenden Veranstaltungen unterscheiden sich dabei dahingehend, in welches Thema sie genau einführen. Teilweise konzentrieren sie sich auf ein bestimmtes Handlungsfeld, wie etwa sexualpädagogisches Handeln in der Schule, teilweise charakterisieren sie ihren Zugang durch Attribute wie achtsam, praxisorientiert, behutsam oder altersgemäß, die dem Begriff Sexualpädagogik vorangestellt werden, ohne dass sie sich auf ein bestimmtes pädagogisches Handlungsfeld beschränken.

Von den Veranstaltungen, die ich im Zeitraum zwischen 2013 und 2017 beobachtet habe, zähle ich zwölf Bildungsveranstaltungen zum eben eingegrenzten Forschungsfeld. Diese zwölf Veranstaltungen haben zusammen ein Ausmaß von etwa 14 Tagen zu acht Stunden. Zusätzlich habe ich an mehr als zehn weiteren sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen und Tagungen im Gesamtumfang von über zehn Tagen als Teilnehmer*in teilgenommen, um das Feld der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildung in seiner Breite und Differenziertheit kennenzulernen. Diese zusätzlich besuchten Veranstaltungen, bei denen ich teilweise als Forscherin auftrat, teilweise aber auch nicht, entsprechen nicht allen den oben beschriebenen Kriterien. Ich nutzte sie als Kontrastfolie zu dem von mir eingegrenzten Forschungsfeld oder als Möglichkeit, die Sättigung meiner Konzepte zu überprüfen.

Innerhalb der beschriebenen Eingrenzungen des Forschungsfeldes, die sich inhaltlich und forschungspragmatisch als sinnvoll erwiesen haben, wurde bei der Auswahl der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen im Sinne der Grounded Theory auf maximale Kontrastierung Wert gelegt, und zwar insbesondere in Bezug auf:

- Veranstaltung in der Ausbildung sowie der Fortbildung von Lehrer*innen
- unterschiedliche Anbieter*innen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Vereine, Weiterbildungsinstitutionen etc.)
- unterschiedliche Dauer (eintägiges Seminar, einsemestrige Lehrveranstaltung, Lehrgänge mit mehreren Blöcken, halbtägiger Workshop etc.)
- unterschiedliche Ausbildung der Referent*innen (siehe unten)
- Veranstaltungsorte in mehreren österreichischen Bundesländern[26]

Ein detaillierter Überblick über die beobachteten Bildungsveranstaltungen anhand dieser Kriterien findet sich in der folgenden Tabelle.

26 Bzgl. der Bundesländer ist die Kontrastierung nicht so gut gelungen wie gewünscht. Zwei Drittel der Veranstaltungen fanden in Wien und nur ein Drittel in anderen Bundesländern statt.

*Überblick über die beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen*
N=12

| Anbieter*in (teilweise in Kooperation, deshalb Mehrfachzuordnung) | Universitäten | Pädagogische Hochschulen | außeruniversitäre Vereine, Weiterbildungseinrichtungen |
|---|---|---|---|
| Anzahl | 3 | 4 | 7 |

| Aus- und Fortbildungen (Mehrfachzuordnung möglich) | Teil der Lehramts-ausbildung | mehrteilige Fortbildung | einteilige Fortbildung |
|---|---|---|---|
| Anzahl | 4 | 2 | 8 |

| Zielgruppe | ausschließlich für (angehende) Lehrer*innen | für (angehende) Lehrer*innen und andere psychosozial Tätige |
|---|---|---|
| Anzahl | 4 | 8 |

| Dauer (durchgehend beobachtet) | Semester-LV | halbtägig | mehrteiliger Lehrgang | ein- bis zweitägig |
|---|---|---|---|---|
| Anzahl | 2 (1) | 4 (4) | 2 (0) | 4 (4) |

| Bundesländer | Wien | andere Bundesländer |
|---|---|---|
| Anzahl | 8 | 4 (verschiedene Bundesländer) |

| Ausbildung der Referent*innen<br>N=11 Personen (ausgenommen Referent*innen von Fachtagungen) | Anzahl<br>(Mehrfachzuordnung) |
|---|---|
| Sexualpädagogik (mehrmoduliger Lehrgang) | 7 |
| Erziehungswissenschaftliches Studium | 3 |
| Psychologie-Studium / Psychotherapie-Ausbildung | 2 |
| Biologie-Studium | 2 |
| Kultur-, Sozial- oder Humanwissenschaftliches Studium | 2 |
| Soziale Arbeit | 1 |
| Lehramtsstudium | 1 |
| Hebamme | 1 |

## 3.6 Positionierung im Feld: Vertrauen aufbauen und Distanz behalten

Den Zugang zur ersten Bildungsveranstaltung, die ich beobachtet habe, bekam ich über eine Kollegin, die an einer Bildungseinrichtung arbeitet und mir erzählte, dass diese eine längere sexualpädagogische Bildungsveranstaltung in ihrem Programm habe. Die Erfahrung dieses Feldzugangs war in mehrerlei Hinsicht lehrreich: Zum einen stellte sich beim ersten Gespräch – bei dem unerwarteterweise nicht nur eine oder zwei, sondern gleich sechs Personen aus der Bildungsinstitution und dem kooperierenden Verein anwesend waren – heraus, dass die Bildungsveranstaltung nicht, wie anhand der Vorinformation erwartet, unter dem Titel Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexuelle Bildung oder sexuelle Aufklärung geführt wurde, sondern ein breiteres Themenfeld umfasste. Die Bildungsveranstaltung traf also nur zum Teil mein Forschungsinteresse. Zweitens stellte sich der Feldzugang über die veranstaltende Bildungseinrichtung nicht als die beste Form der Kontaktaufnahme heraus. Das Interesse der Einrichtung an der Beforschung ihrer Veranstaltung hatte zur Folge, dass die Leiterinnen der Bildungsveranstaltung wenig Spielraum hatten, meine Teilnahme abzulehnen, was ich als unangenehm empfand. Dennoch entstand im Laufe der Bildungsveranstaltung ein guter Kontakt mit den Leiterinnen und die Anspannung und Nervosität, die ich anfangs wahrgenommen hatte, ließ nach. Dass die veranstaltende Bildungseinrichtung ein eigenes Interesse an der Forschung hatte, führte auch dazu, dass sie Forschungsergebnisse von mir haben wollte – auch wenn ich betonte, dass ich keine Evaluationsforschung machen würde. Da mir klar war, dass es bis zum Abschluss meines Forschungsprojekts noch dauern würde, entschied ich mich dafür, diesem Wunsch in einem Gespräch nachzukommen, in dem ich vorläufige Erkenntnisse aus meiner Beobachtung mündlich vorstellte und um Rückmeldung bat.

Aufgrund dieser ersten etwas komplizierten und nur bedingt zielführenden Erfahrung entschied ich mich daraufhin für andere Wege des Feldzugangs. Ich recherchierte sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen in den Online-Lehrveranstaltungsverzeichnissen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie Angebote von Vereinen oder Fachstellen im Internet und schrieb den Referent*innen ein kurzes E-Mail, in dem ich sie darum bat, als Forscherin ihren Workshop oder ihr Seminar beobachten zu dürfen. In diesem E-Mail bot ich auch an, in einem persönlichen Gespräch, einem Telefonat oder per Mail mehr Informationen über mein Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen. Zumeist bekam ich sehr rasch eine Antwort und vereinbarte dann einen Gesprächstermin, der dem gegenseitigen Kennenlernen und Absprachen zur konkreten Form meiner Teilnahme diente.[27] In einem Fall gab es kein Vorgespräch, sondern die Vereinbarungen wurden per Mail getroffen.

Der Zugang zu den Bildungsveranstaltungen über die Referent*innen erwies sich als unkompliziert und im Sinne der Forschung erfolgreich. Eine zusätzliche Zustimmung von Veranstalter*innen, Vorgesetzten oder Geldgeber*innen war zumeist nicht nötig – die Referent*innen trafen ihre Entscheidung über meine Teilnahme autonom. Die Teilnehmer*innen der Bildungsveranstaltung wurden jeweils direkt vor Ort zu Beginn der Bildungsveranstaltung mündlich gefragt, ob sie mit meiner Teilnahme einverstanden wären.

27 In einem Fall gab es kein Vorgespräch, sondern die Vereinbarungen wurde per Mail getroffen.

Meine Anfrage zur Beobachtung wurde insgesamt dreimal abgelehnt. Bei zwei längeren Weiterbildungen entschieden sich die Referent*innen bzw. Veranstalter*innen gegen meine Teilnahme. Abgelehnt wurde meine Teilnahme einmal nach einem längeren Gespräch mit dem Argument, dass die Weiterbildung sehr intensiv wäre und meine Anwesenheit für den Gruppenprozess schwierig sein könnte. Es wurde mir von dieser Organisation jedoch die Teilnahme an einer kürzeren Bildungsveranstaltung ermöglicht. In einem zweiten Fall kam kein Gespräch zustande und ich wurde bereits per Mail mit dem Argument abgelehnt, dass die Weiterbildung sich erst in der Pilotphase befände und deshalb noch keine Beobachtung gestattet würde. Einmal durfte ich in einer längeren Bildungsveranstaltung einen ›Probetag‹ lang teilnehmen und die Teilnehmer*innen entschieden sich daraufhin gegen meine Anwesenheit, was die Referentin durchaus bedauerte.[28]

Im Falle der öffentlichen Symposien bzw. Fachtagungen meldete ich mich als Teilnehmerin an und outete mich nicht als Forscherin, wobei mich einige Anwesenden aus anderen Kontexten als eine solche kannten. Da diese Veranstaltungen zum einen öffentlich waren und zum anderen nicht detailliert untersucht wurden, halte ich dieses Vorgehen für forschungsethisch vertretbar. Audioaufnahmen waren unter diesen Bedingungen klarerweise nicht möglich.

## Zur Positionierung im Feld

Der Grad der aktiven Beteiligung an den Bildungsveranstaltungen wurde in den Vorgesprächen mit den Referent*innen abgesprochen und variierte stark. Während ich in manchen Bildungsveranstaltungen hauptsächlich die Rolle der Beobachterin wahrnahm und etwas außerhalb des Sesselkreises oder am Rand des Geschehens saß und Notizen machte, beteiligte ich mich in anderen Bildungsveranstaltungen auf Wunsch der Referent*innen genauso wie alle anderen Teilnehmer*innen an Spielen, Übungen und Kleingruppengesprächen.

Mit Ausnahme der öffentlichen Symposien bzw. Fachtagungen war ich in den Bildungsveranstaltungen als Forscherin ›geoutet‹. Entweder stellten mich die Referent*innen zu Beginn der Veranstaltung kurz vor und gaben mir die Möglichkeit ein paar Sätze zu meiner Forschung zu sagen, oder aber ich stellte mich in der allgemeinen Vorstellrunde als Teilnehmerin und Forscherin vor. Wenn mit den Referent*innen vorher so vereinbart, fragte ich dann auch nach, ob ich das Aufnahmegerät verwenden dürfe, sagte ein paar Sätze zur Anonymisierung und legte bei Zustimmung das Gerät in die Mitte. Bis auf den in der Fußnote bereits näher beschriebenen Fall gab es

28 Die Ablehnung durch die Teilnehmer*innen hatte meiner Einschätzung nach mehrere Gründe: Zum einen war sicher ungünstig, dass ich aus Termingründen erst am zweiten Tag der Weiterbildung hinzukommen konnte. Die Gruppe hatte an diesem Tag gerade etwas Sicherheit und Vertrautheit miteinander gewonnen und einige nahmen meine Anwesenheit als Störung dieser Vertrautheit wahr. Ein wichtiger Grund für die Ablehnung mag auch sein, dass die Gruppe mit knapp zehn Teilnehmer*innen relativ klein war und meine Anwesenheit also stärker wahrnehmbar war als in anderen größeren Gruppen. Möglicherweise wäre eine stärker teilnehmende Rolle für die Teilnehmenden angenehmer gewesen als eine vorrangig beobachtende Rolle, wie ich sie mit der Referentin vereinbart hatte. Vorgebracht wurde auch das Argument, dass die Teilnehmenden für die Weiterbildung bezahlt hätten und sich deshalb so wohl wie möglich fühlen wollen würden, was durch meine Anwesenheit schwerer möglich wäre.

keine ablehnenden Reaktionen. Es ist jedoch schwer einzuschätzen, ob manche Teilnehmer*innen sich mit meiner Anwesenheit unwohl fühlten, dies aber nicht äußerten. Obwohl ich diesen Eindruck überwiegend nicht hatte, ist es nicht auszuschließen. Mir schien jedoch, dass die Referent*innen bereits im Vorfeld gut einschätzen konnten und mir auch mitteilten, wie sehr ich mich als Teilnehmerin beteiligen solle, damit die Situation für die anderen Teilnehmer*innen angenehm wäre. Eine vorrangig beobachtende Rolle nahm ich – so fällt im Rückblick auf – mit der erwähnten Ausnahme nur in Bildungsveranstaltungen mit über 20 Teilnehmer*innen ein, während ich in kleineren Gruppen als aktive Teilnehmerin partizipierte und deshalb wohl weniger als Forscherin wahrgenommen wurde. In kleineren Gruppen lehnten die Referent*innen häufig eine Audioaufnahme ab – auch das trug sicher dazu bei, dass die Situation weniger als Forschungssituation wahrgenommen wurde.

Wann immer es möglich war, also vor allem in Vortragssettings oder Plenargesprächen, machte ich während der Bildungsveranstaltungen Notizen. Oft war das nicht weiter auffällig, weil auch andere Teilnehmer*innen sich Notizen machten. Besonders dann, wenn ich keine Audioaufnahme machen konnte, versuchte ich in jedem Fall den groben Ablauf zu notieren und machte mir – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – Notizen zum Setting, zu den Inhalten, zum Agieren der Referent*innen und der Teilnehmer*innen sowie zu meiner Selbstwahrnehmung und den bei mir ausgelösten Emotionen während der Veranstaltungen.

## Kontakte im Feld

Der Kontakt zu den Referent*innen war durchwegs sehr offen, freundlich und kollegial. Ich fühlte mich von den Referent*innen häufig als Kollegin adressiert und manche schienen interessiert an einem Austausch mit mir. Die Wahrnehmung von mir als Kollegin wurde möglicherweise dadurch befördert, dass ich erzählte, selbst in der Lehrer*innenbildung zu arbeiten und manchmal auch sexualpädagogische Inhalte in meine Lehre einzubauen. So kam es bereits bei den Vorbesprechungen oder auch während und nach den Bildungsveranstaltungen zu längeren, auch inhaltlichen Gesprächen über Sexualpädagogik. Die Kollegialität der Beziehung drückte sich auch dadurch aus, dass ich um Literaturlisten gebeten bzw. zu Kooperationen eingeladen und Interesse an meiner Arbeit geäußert wurde. Diesen Wünschen kam ich immer dann nach, wenn ich den Eindruck hatte, dass sie meinen Erhebungs- und Auswertungsprozess nicht beeinträchtigen und ich nicht in Loyalitätskonflikte kommen würde. Bezüglich des Wunsches nach Rückmeldung zu den Bildungsveranstaltungen, der vereinzelt geäußert wurde, verhielt ich mich sehr zurückhaltend und erklärte dies damit, dass ich gerne in meiner möglichst wenig wertenden Rolle als Beobachterin bleiben wolle. Die kollegiale Nähe zu den Referent*innen hatte demnach große Vorteile für den Zugang zum Feld, sie war bisweilen aber emotional und forschungsstrategisch herausfordernd, wobei ich besonders drei Herausforderungen hervorheben möchte:

*Erstens*, so mein Eindruck, brachte diese kollegiale Nähe zu den Referent*innen es mit sich, dass meine Fokus in der Beobachtung häufig sehr stark auf ihrem Agieren lag. Dem versuchte ich dadurch entgegenzuwirken, dass ich meine Sitzposition änderte, um die Referent*innen weniger zentral im Blick zu haben, oder indem ich in bestimmten Einheiten den Fokus auf ausgewählte Teilnehmer*innen legte. Durch die Nähe zu den Referent*innen – in einigen Fällen verbrachte ich mit ihnen die Mittags-

pause oder reiste mit ihnen gemeinsam an – fiel es mir bei den ersten Beobachtungen schwerer einen näheren Kontakt zu den Teilnehmer*innen aufzubauen, weshalb ich mich bei den letzten Beobachtungen bewusst dafür entschied, mich von den Referent*innen fernzuhalten und mich stattdessen mehr als Teilnehmerin einzubringen und in den Pausen mit anderen Teilnehmer*innen in Kontakt zu treten. Dies gelang auch teilweise, ich fühlte durch meine Doppelrolle als Teilnehmerin und Beobachterin aber dennoch eine gewisse Distanz zu den anderen Teilnehmer*innen. Es ist schwer zu sagen, inwieweit diese von den anderen Teilnehmer*innen ausging, weil ich selbst zumeist etwas scheu und zurückhaltend war – aus der Befürchtung heraus aufdringlich zu wirken – auch wenn eine gewisse Aufdringlichkeit wohl zur Rolle von Ethnograf*innen gehört.

*Zweitens* war die Nähe zu den Referent*innen herausfordernd, weil ich bei mir selbst wiederholt eine Identifikation mit der Rolle der Referierenden und Leitenden wahrnahm. Diese Identifikation machte es mir schwerer, aus der Rolle einer neugierig-distanzierten Beobachterin heraus zu blicken. Oft ertappte ich mich dabei, dass ich stärker aus der Position als Lehrende heraus beobachtete, die sich kollegiale Inspiration holt bzw. das Geschehen aus pädagogischer Perspektive einschätzt, anstatt möglichst bewertungsfrei zu beobachten. Dieser Identifikation versuchte ich durch die Konzentration auf die Beschreibung des Geschehens, durch Niederschreiben meiner Emotionen und der Verschiebung meines Beobachtungsfokus entgegenzuwirken.

*Drittens* fand ich es angesichts des kollegialen Kontakts zu den Referent*innen teilweise herausfordernd, die Emotionen, die manche Inhalte, Aussagen oder Methoden bei mir auslösten, nicht mit ihnen zu teilen. Da der Kontakt zu den Referent*innen oft sehr freundlich, einladend und kollegial war, hatte ich bisweilen ein schlechtes Gewissen, weil ich meine Gefühle und Einschätzungen für mich behielt.

Zusammenfassend gesagt und in ethnografischem Vokabular formuliert, versperrten mir die Wahrnehmung als Kollegin und die Nähe zu den Referent*innen jene Beobachter*innenrolle, die in der Fachliteratur zur Ethnografie empfohlen wird, nämlich die einer »unbedarften, aber wohlwollenden und interessierten ›Fremden‹« (vgl. Breidenstein 2006: 23). Die Wahrnehmung und Adressierung als Kollegin führte sicherlich an mancher Stelle im Gespräch mit den Referent*innen dazu, weniger detailliert nachzufragen, und sie erschwerte eine Haltung der Befremdung. Gleichzeitig ermöglichte mir die Wahrnehmung als Kollegin einen unkomplizierten Zugang zum Forschungsfeld und eine Offenheit der Referent*innen mir gegenüber, die zu aufschlussreichen Gesprächen führte.

## Conclusio

In der Ethnografie, so schreiben Georg Breidenstein und Kollegen (2015), geht es »um das spannungsvolle Verhältnis von Annäherung und Distanzierung, genauer: um das der empirischen Angemessenheit der Beschreibung und der Differenz dieser Beschreibung zum Teilnehmerwissen. [...] Der komplexe Anspruch an die Ethnografie lautet, beiden, einander auch widersprechenden Kriterien gleichermaßen und gleichzeitig gerecht zu werden.« (2015: 184) Die beschriebenen Herausforderungen sind in eben diesen Spannungsfeldern ethnografischen Handelns und forscherischer Ansprüche verortet. Worauf ethnografische Forschung dabei im Kern abzielt, scheint mir in

dem folgenden Zitat, das ich dem Kapitel bereits vorangestellt habe, prägnant formuliert: »Ein Kenner des Feldes muss nach dem Lesen der Ethnografie sagen können: ›Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!‹« (ebd.)

Dieses kurze Zitat formuliert das Kriterium einer gelungenen soziografischen Studie so pointiert wie überzeugend. Ich verstehe diesen Satz so, dass es guter Soziografie gelingt, das Feld in einer Weise analytisch zu repräsentieren, die aus der Sicht jener, die das Feld kennen, schlüssig und stimmig ist, jedoch gleichzeitig neue und erkenntnisreiche Perspektiven anbietet. Eben dieser Anspruch diente mir als Orientierungspunkt meiner Studie zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen. Ab dem kommenden Kapitel wendet sich der Blick nun dem Material und den Ergebnissen der Forschung zu. All jene, die das Feld kennen, mögen daran prüfen, wie sehr die Untersuchung ihrem Anspruch gerecht wird.

# TEIL II

## Theoretisierende Beschreibungen: Zu den didaktischen Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen

Im folgenden Teil II stehen die didaktischen Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen im Zentrum: Wie wird das Lehren und Lernen in den Bildungsveranstaltungen gestaltet? Welche Themen werden wie aufgegriffen? In welchen Sozialformen wird gearbeitet und welche didaktischen Methoden kommen zum Einsatz?

In einem Aufsatz von 2008 schreibt Georg Breidenstein, dass die alte Forderung, Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung enger aneinander zu koppeln, bisher kaum erfüllt werde. Er schlägt vor, die Allgemeine Didaktik an eine *praxeologische* Unterrichtsforschung anzubinden – und umgekehrt. Im Gegensatz zu quantitativer Lehr-Lern-Forschung, die notwendigerweise eine drastische Reduktion von Komplexität vornehmen müsse, könne eine praxeologisch orientierte Unterrichtsforschung die Komplexität von Unterrichtsgeschehen differenzierter erfassen und eigne sich daher besser für eine »empirisch begründete Reflexion des *alltäglichen Unterrichtshandelns*«, so Breidenstein (2008: 202). Dabei orientiere sich die praxeologische Unterrichtsforschung weder »»am Input‹ des Unterrichts, also den Einstellungen, Absichten und Zielen von Lehrpersonen, noch am ›Output‹, den Schülerleistungen im Sinne der pädagogisch-psychologischen Schulleistungsmessung, sondern an der ›Performanz‹ des Lehrens und Lernens, an dem praktischen Vollzug von Unterricht.« (ebd.: 207)

Was Breidenstein für die Allgemeine Didaktik und die schulische Unterrichtsforschung formuliert, gilt meiner Ansicht nach auch für die Forschung zu (hochschul-) didaktischen Fragen der Pädagog*innenbildung im Allgemeinen sowie für die Didaktik sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen im Besonderen. Teil II meiner Arbeit ist in diesem Sinne der analytischen Beschreibung didaktischer Praktiken gewidmet und dient der empirisch begründeten Reflexion sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis.

Praxeologische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik stehen jedoch, wie Breidenstein bemerkt, in einem »doppelten Spannungsverhältnis« (2008: 210). Zum einen gebe es ein Spannungsverhältnis zwischen einer *deskriptiven* Forschungshaltung, die beschreiben und analysieren will, was sie vorfindet, und einem *präskriptiven* Zugang, der auf die Begründung und Legitimation unterrichtlichen Handelns zielt (vgl. ebd.: 210). Als zweites Spannungsverhältnis benennt Breidenstein jenes zwischen der Idee von *»rationalen Akteuren«* – Didaktik bestehe ja auf die Intentionalität, also die »*Entscheidungshaltigkeit* und damit die *Begründbarkeit* pädagogischen Handelns« (ebd.) – und der Idee »*selbstläufiger Praktiken*« in praxeologischen Forschungszugängen, in denen Handeln weniger rationalistisch und intentional konzipiert wird. Beide Spanungsverhältnisse gelte es laut Breidenstein nicht aufzulösen, sondern zu reflektieren und fruchtbar zu machen (ebd.).

In der vorliegenden Studie begegne ich dem erstgenannten Spannungsverhältnis zwischen Deskription und Präskription mit der doppelten Zielsetzung, die Praxis im Feld zum einen aus bestimmten Blickwinkeln analytisch und theoretisierend zu beschreiben und zum anderen aus Perspektive kritischer Professionalisierung zu diskutieren. Das zweite Spannungsfeld versuche ich vor allem durch die Strategie der Kontrastierung fruchtbar zu machen. Durch die Kontrastierung der beobachteten Veranstaltungen, ihrer Themen, Methoden, Sozialformen und Professionalisierungsansätze wird ein Spektrum an Praktiken bzw. auch Variationen innerhalb von Praktiken sichtbar und in ihren möglichen Effekten diskutierbar, ohne dass die Unterschie-

de notwendigerweise auf die Intention der Referent*innen zurückgeführt werden müssen. Gleichzeitig lassen sich die Erkenntnisse intentional für die Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nutzen.

Eröffnet wird Teil II der Arbeit durch Kapitel 4, das die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen in den Blick nimmt. Mit Uwe Sielert und Karlheinz Valtl lassen sich diese Rahmenbedingungen als die *makrodidaktische* Ebene[1] sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen bezeichnen (vgl. Sielert/Valtl 2000: 9ff.). Neben diesen Rahmenbedingungen widmet sich das Kapitel 4 auch den Akteursgruppen der Veranstaltungen und nimmt zwei Anfangssituationen von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen näher in den Blick.

In Kapitel 5 werden darauffolgend neun Gestaltungselemente beschrieben, die sich in den Veranstaltungen wiederholt beobachten lassen und mit Sielert und Valtl als *mesodidaktische* Praktiken bezeichnet werden können (ebd.). Anhand dieser wiederkehrenden Gestaltungselemente argumentiere ich, dass alle Veranstaltungen als *praxisorientiert* zu qualifizieren sind, wobei sich die Veranstaltungen dahingehend unterscheiden, wie diese Praxisorientierung gestaltet wird. Herausgearbeitet werden drei Typen und eine Sonderform von Praxisorientierung, die sich als unterschiedliche Zugänge zu Professionalisierung interpretieren lassen. In allen Typen ist das *Sprechenlernen* über Sexualität ein wichtiges Ziel von Professionalisierung, wie ich zum Abschluss des Kapitels näher ausführe.

In Kapitel 6 ›zoome‹ ich in ausgewählte didaktische Gestaltungselemente hinein und untersuche sie genauer – also auf der *Mikroebene*. Dabei wird etwa danach gefragt, welche nicht-sprachlichen Methoden in den Veranstaltungen zum Einsatz kommen, wie und warum Pornografie thematisiert wird und in welchen Variationen ein und dieselbe Methode – das Synonyme-Spiel – in den Veranstaltungen beobachtbar wird. Ich schließe das Kapitel 6 und damit auch den Teil II der Arbeit mit einer Reflexion über eine bestimmte *Qualität* interaktiver Dynamiken in den Aus- und Fortbildungen, die ich als *dichte Bezogenheit* bezeichne und die – so meine These – förderlich für Lern- und Bildungsprozesse rund um Sexualität und Sexualpädagogik sein kann.

In Teil II der Arbeit wird das Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen also über seine didaktischen Praktiken erschlossen und so ein Beitrag zur empirisch begründeten Reflexion didaktischer Ansätze im Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungsveranstaltungen geleistet.

---

1 Zur makrodidaktischen Ebene zählen Sielert und Valtl auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen, die in Kapitel 1 und 2 bereits Thema waren.

# 4. Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen eröffnen

4.1 Rahmenbedingungen: Organisation und Motivation
4.2 Akteur*innen: Rollen und Differenzordnungen
4.3 Aufgaben des Anfangs: Vorstellen und Einleiten
4.4 Sprechräume eröffnen: Sexualität als pädagogisches Thema einführen

Das Kapitel 4 leitet von den theoretischen und methodischen Ausführungen in Teil I zur Analyse des empirischen Materials in Teil II der Arbeit über. Dabei bietet es in 4.1 einen Überblick über die organisatorischen Rahmenbedingungen der untersuchten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen und stellt in 4.2 die Akteursgruppen dieser Veranstaltungen vor. Die Akteursgruppen, wie etwa Referent*innen und Teilnehmende, werden zum einen hinsichtlich ihrer institutionellen Rollen und Aufgaben beschrieben; zum anderen wird ihre Zusammensetzung durch die Brille von gesellschaftlichen Differenzordnungen betrachtet.

Nach diesen ersten beiden Teilen ermöglicht Abschnitt 4.3 einen stärker narrativen Zugang zu den Bildungsveranstaltungen. Über Beschreibungen von Anfangssituationen treten die Leser*innen gleichsam mit der Forscherin in das Feld ein. Die »dichten Beschreibungen« (vgl. Geertz 1983) reichen vom Ankommen der Forscherin am Ort der Veranstaltung über die Begrüßung als offiziellem Beginn bis zum Einstieg ins Thema. Anhand dieser Beschreibungen rekonstruiere ich die Aufgaben des Anfangens und arbeite anhand der zwei Beispiele kontrastierend die Unterschiede in der didaktischen Gestaltung des Anfangs heraus. Teil des Beginnens ist auch die Einführung des Themas: Abschnitt 4.4 widmet sich den unterschiedlichen Weisen, in denen *Sexualität als pädagogisches Thema* eingeführt wird, und fokussiert die Sprechräume, die dadurch eröffnet bzw. nicht eröffnet werden.

## 4.1 Rahmenbedingungen: Organisation und Motivation

Zum Verständnis der didaktischen Praktiken in den Bildungsveranstaltungen, die in den nächsten Kapiteln im Fokus stehen, ist es notwendig, über die Rahmenbedingungen der Veranstaltungen Bescheid zu wissen. In Kapitel 1 habe ich bereits erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-professionelle und öffentlich-mediale Diskurse zu Sexualität und Sexualpädagogik untersucht, die als diskursive Rahmungen der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen verstanden werden können. In Kapitel 2.3 wurden professionelle Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik herausgearbeitet, die ebenfalls als Rahmenbedingungen sexualpädagogischer Aus- und

Fortbildungen betrachtet werden können. Im Folgenden sollen nun die *organisatorischen* Rahmenbedingungen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen beschrieben werden. Um diese pointiert herauszuarbeiten, kontrastiere ich sie mit den Bedingungen schulischer Sexualpädagogik, die bereits Thema waren.

## Teilnahmemotivation

Die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich in wesentlichen Aspekten von schulischer Sexualpädagogik: Schule bringt als Ort intergenerationeller Lehr- und Lernsettings – Erwachsene unterrichten Kinder und Jugendliche – sowie als Ort, der über Unterrichtspflicht, Leistungsbeurteilung und die ›Zwangsgemeinschaft Klasse‹ gekennzeichnet ist, besondere Herausforderungen und Begrenzungen für das Sprechen über Sexualität mit sich, wie bereits erläutert wurde. Die Beteiligten an den Aus- und Fortbildungen sind Erwachsene; es gibt also weder eine Aufsichtspflicht noch ein Jugendschutzgesetz zu berücksichtigen. Zudem sind fast alle Beteiligten in den Aus- und Fortbildungen (angehende) pädagogisch oder psychosozial Tätige. Die Differenz an Alter, Wissen und Erfahrung zwischen den Lehrenden und Lernenden ist also tendenziell kleiner als in der Schule. Zudem ist die Teilnahme an Aus- und Fortbildungen durch ein größeres Maß an Freiwilligkeit geprägt. Keine der beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen ist eine Pflichtveranstaltung, die die Teilnehmer*innen innerhalb einer Ausbildung besuchen müssen. Manche der Veranstaltungen im Lehramtsstudium sind Wahlpflichtkurse, während andere im Rahmen der Fortbildungspflicht als Wahlseminare ausgewählt und wieder andere gänzlich freiwillig als Fortbildung besucht werden.

In den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen kann der Grad der Freiwilligkeit demnach als hoch eingeschätzt werden. Dies mag eine Erklärung für das wahrnehmbar große Interesse und die hohe Bereitschaft der Teilnehmer*innen sein, sich auf die Inhalte und Methoden der Veranstaltungen einzulassen.

## Auftrag und Engagement

Seit der Neuveröffentlichung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 sind alle lehrer*innenbildenden Hochschulen aufgefordert, einschlägige Veranstaltungen zu Sexualpädagogik anzubieten (vgl. dazu auch Kapitel 2.2). Dennoch hängt das Angebot – insbesondere an Universitäten – bisweilen von engagierten Einzelpersonen ab, die sich für Sexualpädagogik einsetzen. Auch die Angebote von Vereinen, Instituten und Weiterbildungseinrichtungen gehen auf die Initiative und Organisationsbereitschaft von Einzelpersonen bzw. Teams und zumeist nicht auf staatliche Initiativen zurück.

Das Zustandekommen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen ist also häufig von einem relativ hohen Maß an Engagement auf Seiten von Veranstalter*innen bzw. Referent*innen geprägt, das mit einem hohen Maß an Freiwilligkeit und Interesse auf Seiten der Teilnehmer*innen korrespondiert.

## Zeit und Ort

Veranstaltungen innerhalb der Lehrer*innenausbildung finden wöchentlich oder geblockt unter der Woche bzw. an Samstagen statt. Jene Workshops, Seminare und Kurse, die nicht im Rahmen eines Lehramtsstudiums stattfinden, werden zumeist am späteren Nachmittag oder am Samstag angesetzt, damit Lehrer*innen und andere pädagogisch Tätige sie außerhalb ihrer Arbeitszeit besuchen können. Es lassen sich aber auch Ganztagsseminare unter der Woche finden.

Von schulischen Settings unterscheiden sich die Bildungsveranstaltungen auch durch die physischen Räume, in denen sie stattfinden. Diese bieten zumeist mehr Platz pro Person als eine Schulklasse. Es sind zudem fast immer Räume, die weniger voll sind als Klassenzimmer, weil sie nicht zusätzlich zu Stühlen und Tischen auch noch Bücherregale oder Materialschränke enthalten. Die Wände sind zudem wesentlich freier als die von Schulklassen. Was das Mobiliar betrifft, so sind sie jedenfalls mit Sesseln für alle Beteiligten ausgestattet. Fast immer finden sich ein Flipchart und/oder ein Beamer und eine Leinwand, manchmal auch eine Tafel im Raum. Sind Tische vorhanden, werden diese häufig an den Rand geschoben und für Materialien oder Snacks genützt, während die Teilnehmer*innen im Sesselkreis sitzen. Das Setting des Sesselkreises findet sich bisweilen auch bei Veranstaltungen im universitären Bereich, an denen 25 bis 30 Personen teilnehmen. In manchen Veranstaltungen wird jedoch auch das vorhandene Frontalunterrichtssetting mit Tischreihen beibehalten.

Die Sitzordnung korrespondiert nicht immer mit der Form des Unterrichts. So lassen sich Vorträge in Sesselkreis-Settings ebenso beobachten wie Plenargespräche und Kleingruppenarbeiten in Tischreihen. In manchen Veranstaltungen wird hingegen die räumliche Anordnung während der Veranstaltungen mehrmals verändert und den jeweiligen Arbeitsformen angepasst. In längeren Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, die über mehrere Termine reichen, ist zu beobachten, dass manche Teilnehmer*innen ihre Stühle verlassen und es sich für Gruppenarbeiten auf dem Boden sitzend oder seltener auch liegend bequem machen.

## Kosten und Leistungsbeurteilung

Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind Teil desselben und abgesehen von den Studiengebühren nicht kostenpflichtig. Auch von den Pädagogischen Hochschulen veranstaltete Fortbildungen sind in der Regel kostenlos. Für Veranstaltungen, die von Vereinen oder Weiterbildungseinrichtungen veranstaltet werden, ist ein Beitrag zu bezahlen. Solche Veranstaltungen kosten 2017 im Durchschnitt 100 bis 150 Euro pro Tag, wobei es häufig Vergünstigungen für Studierende gibt (vgl. 2.2).[2]

Auch bezüglich der Leistungsbeurteilung gibt es Unterschiede zwischen den Veranstaltungen an PHs und Universitäten einerseits und außerhochschulischen Veranstaltungen andererseits. In jenen Veranstaltungen, die im Rahmen von Lehrer*innen-*aus*bildung stattfinden, bekommen die Teilnehmer*innen zum Abschluss eine Note, während es in den Fortbildungen zumeist keine Leistungsbeurteilung, sondern Teilnahmebestätigungen gibt.

2 Hier sei noch erwähnt, dass alle längeren sexualpädagogischen Lehrgänge, die in Österreich gegenwärtig angeboten werden, kostenpflichtig sind.

## Material

Die Materialien der Veranstaltungen werden zumeist von den Referent*innen bzw. der veranstaltenden Organisation bereitgestellt. Üblich sind Handouts, die Inhalte zusammenfassen, und Arbeitsblätter für Übungen. Selten werden auch Fachtexte ausgegeben oder elektronisch zur Verfügung gestellt. In manchen Veranstaltungen verkaufen die Referent*innen sexualpädagogische Methodensammlungen, die freiwillig erworben werden können. Bücher finden sich vor allem als Ansichtsexemplare auf Büchertischen. In manchen Veranstaltungen wird im Nachhinein ein Skript zur Veranstaltung elektronisch verschickt oder Dokumente auf eine elektronische Lernplattform hochgeladen.

Manche Referent*innen setzen auch digitale Präsentationen ein. Gearbeitet wird auch mit Flipchart-Papier, auf dem Arbeitsgruppen-Ergebnisse festgehalten oder Begriffe gesammelt werden. Darüber hinaus kommen in den Veranstaltungen auch Anschauungsmaterialien wie Verhütungsmittel oder Genitalien aus Stoff zum Einsatz. Es werden Bilder gezeigt oder auch Material zum kreativen Gestalten zur Verfügung gestellt.

## Gruppenzusammensetzung und Gruppendynamik

Von schulischer Sexualpädagogik, die zumeist in den Jahrgangsklassen durchgeführt wird, unterscheiden sich die beobachteten Aus- und Fortbildungen auch dahingehend, dass die Teilnehmer*innen einander im Vorfeld nicht oder nur teilweise kennen.[3] In manchen der Veranstaltungen sind einige der Teilnehmer*innen aus Arbeits- oder Ausbildungskontexten miteinander bekannt, doch in keinem der Fälle ist die Gruppe – wie dies in der Schulklasse der Fall ist – bereits als Gruppe konstituiert, bevor die Veranstaltung beginnt. Die Gruppe formiert sich also erst im Zuge der Bildungsveranstaltung als eine solche. Das bedeutet, dass es noch keine etablierten Rollenverteilungen, Beziehungsdynamiken und Ähnliches gibt.

Dass diese Bedingung einflussreich für das Interagieren in den Veranstaltungen ist, zeigt sich am Beispiel einer beobachteten Bildungsveranstaltung: Diese Veranstaltung fand am Arbeitsort einiger Teilnehmer*innen statt, nämlich in dem Gebäude einer Grundschule. Dazu waren die Tische eines Klassenzimmers zur Seite geräumt und ein Sesselkreis aufgestellt worden. Es waren mehrere Lehrpersonen aus dieser Grundschule anwesend, ebenso wie Lehrer*innen aus dem regionalen Umfeld.

Die Veranstaltung unterschied sich in ihren Inhalten, Methoden und Sozialformen nicht wesentlich von anderen, die ich beobachtet hatte. Auffällig war aber, dass von Seiten der Teilnehmer*innen, insbesondere einer Gruppe von Lehrerinnen, die sich zu kennen schienen, Scherze und Kommentare im Stil von sexualitätsbezogenen ›Schenkelklopfern‹ gemacht wurden. So erzählte etwa eine der Teilnehmer*innen von ihrer sechzehnjährigen Tochter, die sich noch nicht für Sex interessiere, woraufhin eine andere Teilnehmerin »Glaubst du!« rief und eine dritte meinte: »Da frag ich sie lieber selber.« (BP) Wiederholt flüsterten einige Teilnehmer*innen, kommentierten das

3 Es ist durchaus auch üblich, dass sexualpädagogische Fortbildungen für ein bereits bestehendes Team einer pädagogischen Einrichtung angeboten werden. Bei den von mir beobachteten Veranstaltungen war dies jedoch nicht der Fall.

Geschehen halblaut und lachten. Die Situation hatte bisweilen den Charakter einer schulischen Situation, in der Schüler*innen parallel zum Unterrichtsgeschehen darum bemüht sind, durch Kommentare, Sprüche und Assoziationen den Unterhaltungswert der Situation zu steigern (vgl. Breidenstein 2006: 260). Humor und Spaß können durchaus konstruktiv im Sinne von Lernprozessen sein. Die beschriebene Situation erweckte jedoch nicht diesen Eindruck. Ich interpretiere sie so, dass es den Teilnehmer*innen, die sich kannten, schwerer fiel, sich ernsthaft auf das Thema einzulassen. Die Kommentare, Scherze und das Lachen dienten möglicherweise einer gewissen Distanzierung oder sollten Unsicherheit, Scham oder Peinlichkeit verdecken. Möglicherweise trug auch das räumliche Setting des Klassenraums dazu bei, dass manche Teilnehmer*innen sich in Ansätzen wie ›scherzende Schüler*innen‹ verhielten.

Dass Teilnehmer*innen einander bereits kennen, mag also das Sprechen über Sexualität bisweilen erschweren, während es ermöglichend sein kann, wenn die Teilnehmer*innen einander nicht kennen. Umgekehrt kann es einzelnen auch Sicherheit geben, schon jemanden in der Gruppe zu kennen. Jedenfalls konnte ich beobachten, dass sich in Veranstaltungen in der Lehrer*innen-Ausbildung bei freier Gruppenwahl häufig jene Teilnehmer*innen zu Gruppenarbeiten zusammenfanden, die sich schon kannten. Es war in diesen Situationen für mich schwer einzuschätzen, ob dies für das Sprechen und Lernen zu Sexualität förderlich oder hinderlich war.

Dass ein gegenseitiges Kennen in gewisser Weise hinderlich sein kann, erlebte ich auch in einer längeren Veranstaltung. In dieser waren neben (angehenden) Lehrer*innen auch mehrere, einander bekannte Mitarbeiter*innen einer sexualpädagogisch tätigen Organisation als Teilnehmer*innen anwesend. Während manche dieser Personen sich konstruktiv mit (kritischen) Anmerkungen und Erfahrungen einbrachten, hatte ich bei anderen den Eindruck, dass es ihnen vor allem wichtig war, sich gegenüber den Referent*innen, Kolleg*innen und anwesenden Lehrer*innen in ihrer Expertise zu inszenieren. Der Eindruck entstand etwa dadurch, dass sie in Plenarsituationen in längeren Zwiegesprächen mit den Referent*innen und Kolleg*innen über Themen ›fachsimpelten‹, die von den anderen Teilnehmer*innen aufgrund fehlenden Insiderwissens gar nicht nachvollzogen werden konnten. Auch in dieser Veranstaltung erlebte ich es mit Blick auf die Lernprozesse aller und ein konstruktives Sprechen über Sexualität und Sexualpädagogik als eher hinderlich, dass Teilnehmer*innen einander schon kannten.

Wer sind nun aber die Teilnehmer*innen, abgesehen davon, dass sie pädagogisch Tätige sind und sich kennen oder nicht kennen? Welchen Hintergrund haben die Referent*innen, die die sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen halten? Und sind außer den Teilnehmer*innen und Referent*innen auch noch andere Personengruppen in den Veranstaltungen zugegen? Eben diese Fragen werden im folgenden Abschnitt behandelt, in dem die Akteur*innen der Bildungsveranstaltungen im Zentrum stehen.

## 4.2 Akteur*innen: Rollen und Differenzordnungen

In den Veranstaltungen sind, wie bereits im letzten Abschnitt deutlich geworden ist, unterschiedliche Gruppen von Akteur*innen[4] präsent, nämlich jedenfalls Referent*innen und Teilnehmer*innen. In der Vorstellung der Akteursgruppen geht es mir darum, sie zum einen anhand ihrer unterschiedlichen Aufgaben und institutionellen Rollen näher zu bestimmen und sie zum anderen auch durch die Brille ihrer Involvierung in gesellschaftliche Differenzordnungen zu beschreiben.

Soziografische Forschung, die über Praktiken und damit auch soziale Ordnungen Aussagen treffen möchte, steht vor der Herausforderung, Begriffe, Bezeichnungen und Kategorien für die Beschreibung sozialer Ordnungen zu wählen. Bettina Fritzsche und Anja Tervooren weisen in ihrem Artikel »Doing difference while doing ethnography« (2012) darauf hin, dass den Forschenden letztlich »keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenzen angesiedelt wären« (ebd.: 35). Um soziale Ordnungen und die in ihnen eingeschriebenen Machtverhältnisse zu analysieren, braucht es also Kategorien sozialer Differenzierung. Die Verwendung derselben trägt aber potenziell zur Reifizierung, also zur Festigung dieser Kategorien durch Wiederholung bei. Auch wenn diesem Dilemma nicht zu entkommen ist, kann damit unterschiedlich umgegangen werden. Fritzsche und Tervooren plädieren dafür, eine besondere Aufmerksamkeit auf die Benennungspraktiken zu richten (vgl. ebd.: 35) – wobei dies sowohl für die Benennungen im Feld als auch für die Kategorien der Forschung gilt. Sie plädieren zudem dafür, von einer Verwobenheit der Kategorien auszugehen und sie in ihrer Interdependenz zu analysieren (vgl. ebd.: 28ff.).

Mir erscheint es für die Analyse sozialer Ordnungen hilfreich, zwischen unterschiedlichen Differenzordnungen zu unterscheiden. Ich schlage eine Unterscheidung von *gesellschaftlich strukturierten Differenzen* (Geschlecht, Ethnizität, Alter etc.) und jenen Differenzen vor, die spezifisch für pädagogische Einrichtungen sind, also pädagogisch-institutionelle Differenzen wie etwa Pädagog*in – Adressat*in; Veranstalter*in – Referent*in – Teilnehmer*in (vgl. Ortner/Thuswald 2012). Diese Unterscheidung kann helfen, die Interdependenzen dieser Differenzen in den Blick zu nehmen sowie Unterschiede innerhalb einer Kategorie sichtbar zu machen.

Die folgenden Abschnitte über die Beteiligten im Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen orientieren sich an dieser Unterscheidung. Ich ordne die Abschnitte nach den pädagogisch-institutionellen Differenzen und analysiere innerhalb der so ausgemachten Akteursgruppen die Situierung der Beteiligten in gesellschaftlichen Differenzordnungen. Dabei ist mein Ziel, möglichst transparent zu machen, wie die Zuschreibungen erfolgen, und dabei auch ihren doppelten Konstruktionscharakter – durch das Feld und durch die Beobachterin – zu verdeutlichen.

---

4 Im Sinne von Hirschauers praxistheoretischem Vokabular (2006), das ich im 3. Kapitel beschreibe, wäre es angemessener, von Teilnehmenden an Praktiken zu sprechen. Da ich den Begriff der Teilnehmer*innen aber bereits in einem anderen Sinne benutze, nämlich als Teilnehmer*innen an den Bildungsveranstaltungen, benutze ich – sozusagen als formalen Übergriff für alle beteiligten Personengruppen – den Begriff der Akteur*innen bzw. Akteursgruppen.

Im Laufe der Arbeit verwende ich vor diesem Hintergrund gängige Kategorien sozialer Differenzierung, wenn diese situativ als relevant erscheinen. Stefan Hirschauer betont in seinem Aufsatz »Un/doing Differences« (2014) »[d]ie Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, das heißt die »Konkurrenz und Temporalität« von Kategorisierungen (ebd.). Kontingent, so Hirschauer, sind sie nicht nur, weil sie sozial hergestellt, sondern auch, weil sie »gebraucht, übergangen und abgebaut« werden können (ebd.). Jedes »Doing Difference«, also jedes soziale Unterscheiden, ist eine »sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die erst einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht« (ebd.: 170). Ich markiere also Akteur*innen im Feld nicht durchgehend anhand bestimmter Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht, Alter oder Religion, sondern mache jeweils jene Differenzen sprachlich sichtbar, die vom Feld in dieser Situation relevant gesetzt werden oder die mir als Beobachterin situativ bedeutsam erscheinen. An manchen Stellen werde ich meine Entscheidungen diesbezüglich exemplarisch plausibilisieren.

Die an den beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen beteiligten Personen können anhand ihrer Positionen und Aufgaben unterschieden werden. Dabei ist vor allem die Unterscheidung in *Lehrende / Referent*innen / Fortbildner*innen / Seminarleiter*innen* einerseits und *Studierende / Teilnehmer*innen / Lernende* andererseits zentral, eine Differenz, die für pädagogische Situationen konstitutiv ist, auch wenn es sehr unterschiedliche Formen gibt, diese Positionen und Aufgaben aufzufassen und zu gestalten. So mag es sein, dass sich die Lehrenden in der Bildungsveranstaltung auch als Lernende verstehen und/oder die Teilnehmer*innen für bestimmte Phasen der Veranstaltung als Lehrende fungieren. Es mag auch sein, dass sich Referent*innen und Teilnehmer*innen hinsichtlich ihres formalen Bildungsabschlusses nicht unterscheiden und ähnlich hohe Positionen in den Hierarchien von Institutionen einnehmen. Was sie unterscheidet, sind also vor allem die verschiedenen Aufgaben, die sie innerhalb der Bildungsveranstaltungen innehaben. Diese basieren auf einer angenommenen Differenz hinsichtlich des Wissens und Könnens im Themengebiet der Bildungsveranstaltungen. Die Differenz macht sich auch daran fest, wer für die Anwesenheit in der Bildungsveranstaltung bezahlt und wer dafür bezahlt bekommt bzw. wer wem ein Zertifikat für die positive Absolvierung auszustellen berechtigt ist.

## Aus- und Fortbildner*innen: Referent*innen

Die von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen sind dadurch gekennzeichnet, dass es Personen gibt, die im Auftrag von Veranstalter*innen, also einer Institution, eines Vereins oder auch als Selbstauftrag, bezahlterweise für die Gestaltung der Bildungsveranstaltungen zuständig sind und das Programm planen, vorschlagen und anleiten. Je nach institutionellem Kontext gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für diese Personen: Manchmal heißen sie Workshop- oder Seminarleiter*innen, manchmal werden sie als Referent*innen bezeichnet und insbesondere an Universitäten ist es üblich, sie Lehrende oder Lehrveranstaltungsleiter*innen zu nennen. Formal betrachtet, können diese Personen als Aus- und Fortbildner*innen bezeichnet werden, ein Begriff der jedoch etwas sperrig ist bzw. eine Differenzierung nach Aus- und Fortbildung erfordert. Ich verwende in meiner Arbeit deshalb – unabhängig vom institutionellen Kontext – vorwiegend den Begriff der *Referent*innen* bzw. des *Referenten* oder

der *Referentin*. Wenn das Geschlecht im Singular unmarkiert bleiben soll, spreche ich von der *Lehrperson*, ein Begriff der üblicherweise auf hochschulische Kontexte verweis, hier aber für alle Aus- und Fortbildungskontexte eingesetzt wird.

Da ich in meiner Forschung die einzelnen Bildungsveranstaltungen nicht als Fälle vergleiche, sondern mit einzelnen Sequenzen arbeite, gebe ich rund um diese Sequenzen jeweils nur jene Eckdaten zum Rahmen an, die für die Interpretation der jeweiligen Sequenz an dieser Stelle von Relevanz scheinen. Wenn es also zur Nachvollziehbarkeit meiner Analyse einer Sequenz nicht notwendig ist, zu wissen, um welchen institutionellen Kontext es sich handelt, wähle ich möglichst neutrale Bezeichnungen. Dies dient zum einen dazu, den Fokus auf den jeweiligen inhaltlichen Aspekt der Analyse zu legen, hat aber auch den Zweck, die Anonymität der agierenden Personen zu gewährleisten. Der Ausdruck Referent*in bzw. Lehrperson meint im Folgenden also sowohl Lehrveranstaltungsleiter*innen an Hochschulen wie auch Seminar- und Workshopleiter*innen in der Fort- und Weiterbildung und Referent*innen auf sexualpädagogischen Tagungen.

Einige Veranstaltungen im außerhochschulischen Bereich wurden von zwei Referent*innen zusammen geleitet, In den überwiegenden Fällen wurde die Veranstaltung jedoch von nur einer Person gehalten.

Über die Ausbildungshintergründe der Referent*innen gibt die Tabelle in Kapitel 3.5 bereits Auskunft. Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass nur ein sehr kleiner Teil der Referent*innen *kein* Studium absolviert hat. Die Erstberufe bzw. Studien reichen von Sozialarbeit und Geburtshilfe über Psychologie und Erziehungswissenschaft bis zu Biologie, Lehramtsstudien oder sozialwissenschaftliche Studien. Mehr als die Hälfte der Referent*innen hat eine sexualpädagogische Ausbildung in Form eines mehrmoduligen Lehrgangs absolviert. Ebenfalls ein Großteil der Referent*innen blickt auf eine mehrjährige Erfahrung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und/oder Multiplikator*innen zurück.

Als Frauen identifizierte Personen sind unter den Referent*innen klar in der Überzahl. Nur etwa ein Viertel der von mir beobachteten Veranstaltungen wurde (auch) von Personen geleitet, die sich als Männer identifizieren.[5] Das Altersspektrum der Referent*innen reicht von etwa 30 bis etwa 60 Jahren. Die Referent*innen positionierten sich in den Veranstaltungen nicht explizit, was ihr Begehren betrifft, jedoch erwähnten viele ihre Kinder in einer Weise, die auf eine heterosexuelle Beziehung schließen ließ. Durch Gespräche rund um die Veranstaltung erfuhr ich von einigen über ihre (Ehe-)Partner*innen. Von jenen, die mir davon erzählten, outete sich damit der überwiegende Teil als in heterosexuellen Beziehungen lebend. Vereinzelt wurde mir auch von lesbischen oder schwulen Beziehungen erzählt.

5 Mir sind in meiner Forschung auch Referent*innen begegnet, die sich nicht-binär verorten oder sich zu ihrer binären geschlechtlichen Verortung auch als trans*- oder inter*-Personen verstehen. Da die Veranstaltungen, die diese Personen leiteten, zwar im Kontext von Sexualpädagogik situiert waren, jedoch einen expliziten Fokus auf queere Bildung bzw. Inter- und Transgeschlechtlichkeit hatten und keine allgemein-sexualpädagogischen Veranstaltungen waren, zähle ich sie nicht zum zentralen Materialkorpus meiner Forschung.

Bezüglich der sozialen und auch der regionalen Herkunft lässt sich nur schwer eine Aussage treffen. Allerdings erwähnten einzelne Referent*innen, die in Wien arbeiten, ihr Aufwachsen in ländlichen Regionen. Bezüglich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit lässt sich bemerken, dass die Referent*innen von mir fast ausnahmslos als *weiße* Personen mit Erstsprache Deutsch eingeschätzt wurden und sich auch selbst nicht dem widersprechend positionierten. Die Religionszugehörigkeit der Referent*innen war in Bildungsveranstaltungen und auch in den Gesprächen mit den Referent*innen zumeist kein Thema, wurde jedoch durch Verweise auf kirchliche Trauungen oder Taufen in Pausengesprächen vereinzelt als christlich wahrnehmbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Referent*innen zwar keine homogene Gruppe darstellen, aber auch mitnichten die Vielfalt der in Österreich lebenden Menschen repräsentieren und insbesondere von Rassismus wie auch von Behindertenfeindlichkeit betroffene Personen unter den Referent*innen fehlen. In den beobachteten Bildungsveranstaltungen mangelt es somit auch an bestimmtem Erfahrungswissen und Perspektiven – und nicht zuletzt auch an einem diversen Spektrum an Role Models für die Teilnehmer*innen.[6]

## (Angehende) pädagogisch Tätige: Teilnehmer*innen

Die zweite und weitaus größte Akteursgruppe, die in den Bildungsveranstaltungen zugegen ist, sind die Teilnehmer*innen. Die Bezeichnung als *Teilnehmende* ist der Intention geschuldet, einen möglichst neutralen Begriff zu finden, der sich sinnvoll für alle institutionellen Kontexte anwenden lässt, und damit dort, wo es nicht zwingend nötig erscheint, Bezeichnungen wie etwa (Lehramts-)Studierende, Lehrer*innen oder Mitarbeiter*innen im psycho-sozialen Bereich zu umgehen. Der zweite Begriff, den ich häufig verwende, ist jener der *pädagogisch Tätigen*. Diese Bezeichnung wird als Sammelbegriff für Menschen verstanden, die beruflich in pädagogischen Aufgabenfeldern tätig sind, unabhängig von ihrer konkreten Position und ihrer Ausbildung.

Während ich also mit dem Begriff der Teilnehmer*innen die Lernenden / Studierenden / Sich-Fortbildenden meine, verwende ich den Begriff der *Beteiligten* für alle, die in der Bildungsveranstaltung physisch anwesend sind, also sowohl für Teilnehmer*innen als auch für Referent*innen und andere Personen.

6 Erwähnt sei hier, dass es eine jährlich stattfindende Fortbildungsveranstaltung gibt, auf der ich ein diverses Spektrum an Referent*innen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen, sprachlichen Hintergründen und vereinzelt auch unterschiedlichen (Dis-)Abilities wahrgenommen habe. Es ist dies die Tagung des Netzwerks gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen, die sich mit Themen rund um Gewaltprävention beschäftigt und dabei in den letzten Jahren auch immer wieder einen Schwerpunkt auf sexualpädagogische Themen gelegt hat (vgl. www.wienernetzwerk.at.). Im Rahmen dieser regelmäßigen Fachtagungen, die den Fokus nicht vorangig auf Sexualpädagogik legen, finden sich jedoch immer wieder sexualpädagogische Vorträge und Workshops, insbesondere auch bei der Fachtagung »MACHT. SEXUALITÄT. WAS? Handeln gegen sexualisierte Gewalt – Prävention und Intervention im pädagogischen Alltag« 2012, der Fachtagung »MIT ALLEN SINNEN. Das Sprechen über Sexualität und Körperwahrnehmung mit Kindern und Jugendlichen« 2015 sowie die Fachtagung »Transkulturalität als Vielfalt und Chance« 2016.

Die Bildungsveranstaltungen unterscheiden sich bezüglich der Zusammensetzung ihrer Teilnehmer*innen, sowohl was die Ausbildungs- und Erfahrungshintergründe betrifft, als auch hinsichtlich gesellschaftlicher Differenzordnungen wie Geschlecht, Ethnizität, Alter usw. Unterscheiden lassen sich solche Bildungsveranstaltungen, die auf eine bestimmte Berufsgruppe abzielen, von solchen, in denen mehrere Berufsgruppen zugegen sind. Bezüglich berufshomogener Veranstaltung habe ich mich – wie erwähnt – nur auf solche Bildungsveranstaltungen konzentriert, die Lehrer*innen als Zielgruppe adressieren. Zudem habe ich aber auch solche beobachtet, die unterschiedliche Berufsgruppen adressieren – zusammengefasst etwa unter dem Begriff »psychosoziale Berufe«, wie dies in der Beschreibung einer Veranstaltung formuliert wird. Die beruflichen Hintergründe der Teilnehmer*innen in solchen gemischten Bildungsveranstaltungen sind zumeist recht divers: Sie kommen aus der Arbeit mit behinderten Menschen, aus der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, der Jugendwohlfahrt und der Schule. Manchmal sind auch Personen aus dem medizinischen Bereich wie etwa Arzthelfer*innen, Leiter*innen von Geburtsvorbereitungskursen oder Schulärzt*innen anwesend.

Was lässt sich nun in Bezug auf die gesellschaftlichen Differenzordnungen über die Teilnehmer*innen in den beobachteten Bildungsveranstaltungen sagen?

Da ich die soziale Verortung der Teilnehmenden nicht systematisch erhoben habe, wie dies etwa in standardisierten Fragebogenerhebungen der Fall ist, kann ich nur das erfassen, was sich in den Beobachtungen und den Feldgesprächen zeigt. Während standardisierte Fragebogenerhebungen durch die gewählten Fragen und Antwortmöglichkeiten strukturiert sind, gilt es bei teilnehmender Beobachtung zu reflektieren, dass diese durch die Wahrnehmungen der beobachtenden Person beeinflusst sind.[7]

Bezüglich Geschlecht lässt sich sagen, dass alle Teilnehmer*innen, die von sich selbst als geschlechtliche Subjekte sprachen, sich als Männer oder Frauen positionierten.[8] Geschlecht ist jene soziale Differenzordnung, auf die in den Bildungsveranstaltungen am häufigsten explizit Bezug genommen wurde, sowohl im Sprechen über sich selbst als auch in der Adressierung von anderen Teilnehmer*innen. In manchen Bildungsveranstaltungen gab es auch Übungen, in denen die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, sich nach Geschlecht zu gruppieren. Anhand der Selbstpositionierung der Teilnehmer*innen sowie der Interpretation ihrer geschlechtlichen Selbstpräsentation (*gender expression*) lässt sich sagen, dass ein Großteil der Teilnehmer*innen in den Bildungveranstaltungen als Frauen wahrnehmbar ist. Während an einigen Bildungsveranstaltungen ausschließlich Frauen teilnahmen, fanden sich in anderen auch einige Männer. Mit

7 Gängigerweise werden Fragebogenerhebungen als ›objektiver‹ verstanden als Beobachtungen. Gegenüber dieser Unterscheidung würde ich eher von ›standardisierten‹ und ›nicht-standardisierten‹ Erhebungen sprechen, die je nach Fragestellung angemessen sein können oder auch nicht. Fragebogenerhebungen und teilnehmende Beobachtung setzen also unterschiedliche Forschungsinstrumente ein, die ihre je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen haben.

8 Es wurde also keine andere geschlechtliche Selbstidentifizierung in den einführenden Bildungsveranstaltungen sichtbar. Anders war das in beobachteten Veranstaltungen, die explizit einen Fokus auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt legten. In diesen gab es auch Personen, die sich als nicht-binär verorteten.

dem Wissen darum, dass im Lehrberuf und auch in anderen psycho-sozialen Arbeitsfeldern überwiegend Frauen arbeiten, ist diese Beobachtung wenig verwunderlich. Interessant ist vielmehr die Ausnahme einer Bildungsveranstaltung in der Lehrer*innenausbildung, an der annähernd gleich viele Männer wie Frauen teilnahmen.

In Bezug auf die sogenannte sexuelle Orientierung ist auffällig, dass diese nur in seltenen Fällen benannt wurde, aber oft beiläufig zur Sprache kam, etwa indem Teilnehmer*innen ihre (Ehe-)Partner*innen erwähnten. Dabei wurde mit sehr wenigen Ausnahmen zumeist von heterosexuellen Beziehungen erzählt. In einer Bildungsveranstaltung thematisierte ein Teilnehmer seine Homosexualität und sprach auch wiederholt von seinen eigenen Erfahrungen. Abgesehen von solchen sehr vereinzelten Ausnahmen, sprachen Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen nicht über ihre nicht-heterosexuellen Identifizierungen, Beziehungen oder Erfahrungen – zumindest nicht in Settings, die mir durch Beobachtung zugänglich waren.[9]

Bezüglich des Alters waren die Bildungsveranstaltungen unterschiedlich gemischt: Während an den Veranstaltungen der Lehrer*innen*aus*bildung hauptsächlich junge Erwachsene – also Personen zwischen 18 und 30 Jahren – teilnahmen, waren Bildungsveranstaltungen in der Fort- und Weiterbildung altermäßig sehr gemischt – von Berufsanfänger*innen Anfang 20 bis zu langjährig beruflich Tätigen Ende 50.

Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit betreffend würde ich – auf die Selbstpositionierung und meine Beobachtung Bezug nehmend – einen Großteil der Bildungsveranstaltungen als homogener im Sinne der Dominanzkultur einschätzen als die Bevölkerung der jeweiligen Bundesländer. Teilnehmer*innen nahmen selbst kaum Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. In meiner Wahrnehmung der Beobachterin waren die Teilnehmer*innen fast ausschließlich *weiß*, deutschsprachig und ohne eigene Bezugnahme auf einen anderen erstsprachlichen oder natio-ethno-kulturellen Hintergrund wahrnehmbar. Die Ausnahme stellt vor allem eine Bildungsveranstaltung der Lehrer*innenausbildung dar, in der die Teilnehmer*innen auf den ersten Blick auch relativ homogen bezüglich ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wirkten, sich im Laufe der Beobachtungen und Pausengespräche jedoch herausstellte, dass einige der Teilnehmer*innen mehrsprachig oder in anderen Erstsprachen als Deutsch aufgewachsen waren.

Im Hinblick auf Religion, einer Differenzordnung, der bezüglich Sexualität eine große Relevanz zugeschrieben wird, lässt sich durch die teilnehmende Beobachtung wenig sagen. Die Teilnehmer*innen verorteten sich selbst in religiöser Hinsicht zumeist nicht. Nur in einer Bildungsveranstaltung wurde von mehreren Teilnehmer*innen auf das eigene Engagement in katholischen Gruppen wie der Jungschar oder der Erstkommunionsvorbereitung Bezug genommen. In den Veranstaltungen der Lehrer*innenausbildung waren sehr vereinzelt Hidschāb-tragende Teilnehmer*innen anwesend, was ich als Hinweis auf ihre muslimische Religionszugehörigkeit deute.

Auch hinsichtlich (Dis-)Ability war keine Heterogenität der Teilnehmer*innen wahrnehmbar. Dies mag auch damit zu tun haben, dass in den Ausschreibungen der

9 Wenn in manchen Kleingruppen oder Pausengesprächen darüber gesprochen wurde, so wurden die Inhalte dieser Gespräche jedenfalls nicht ins Plenum getragen.

sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen auf mögliche Barrieren bzw. Barrierefreiheit zumeist kein Bezug genommen wurde. Die Beachtung der Frage von Zugänglichkeit und Barrierefreiheit ist in der Aus- und Fortbildungslandschaft in Österreich noch keine Selbstverständlichkeit. Die sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen stellen in dieser Hinsicht weder eine negative noch eine positive Ausnahme dar.

Über die soziale Herkunft der Teilnehmer*innen im Sinne von *class* eine Einschätzung zu treffen, ist aufgrund von teilnehmender Beobachtung äußerst schwierig – abgesehen davon dass die Definition von *class* auch theoretisch keine einfache Angelegenheit ist. Mit Blick auf die Sprache, die Kleidung, die Umgangsformen und die Bildungshintergründe der Teilnehmer*innen ist mein Eindruck – der sich aber schwer fundiert begründen lässt –, dass die Teilnehmer*innen in etwa so divers einzuschätzen sind wie die Lehrer*innenschaft in Österreich. Ich würde sie vorsichtig als ›mittelschichtsorientiert‹ beschreiben, wobei durchaus Unterschiede im Habitus wahrnehmbar waren, die darauf verweisen, dass die sozialen Hintergründe als divers einzuschätzen sind.

## Organisator*innen, Tutor*innen und Praktikant*innen

Wer ist außer den bisher genannten Referent*innen und Teilnehmer*innen noch zugegen? Teilweise treten in den Bildungsveranstaltungen auch Personen auf, die der veranstaltenden Organisation angehören. Sie haben zumeist die Aufgabe, für den organisatorischen Rahmen zu sorgen und/oder zu begrüßen. In seltenen Fällen sind sie die ganze Zeit während der Bildungsveranstaltung als Teilnehmer*innen anwesend.

Eine weitere, nicht allzu häufig anzutreffende Personengruppe sind Praktikant*innen oder Tutor*innen, die entweder die Referent*innen in ihrer Arbeit organisatorisch unterstützen oder ausschließlich hospitierend in der Bildungsveranstaltung anwesend sind.

## Die Forscherin

In den von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen gab es darüber hinaus noch mich als Forscherin. Meine Rolle wurde zu Beginn der Veranstaltung kurz erklärt. Danach war ich je nach Absprache mit den Referent*innen entweder ausschließlich als Beobachterin anwesend oder auch als aktive Teilnehmerin involviert. Als *weiße* Frau Mitte dreißig wahrnehmbar und in Bezug auf gängige Körpernormen und mittelschichtsorientierte Verhaltensnormen im Kontext der Bildungsveranstaltungen eher unauffällig, stach ich aus der Gruppe der Teilnehmer*innen zumeist nicht heraus. Wenn ich als ›anders‹ wahrgenommen wurde, so hatte das meiner Einschätzung nach vorrangig damit zu tun, dass ich mich als Akademikerin und Forscherin vorstellte. Diese Differenz erlebte ich manchen Teilnehmer*innen gegenüber als ›distanzierend‹.

Wie bereits erwähnt, fühlt ich mich bisweilen den Referent*innen sehr nahe, was ich vor allem auf die gemeinsame Erfahrung als Lehrende sowie auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität zurückführe (vgl. dazu auch Kapitel 3.5). Mein Gefühl von sozialer Nähe bzw. Distanz zu den Teilnehmer*innen variierte je nach Veranstaltung. Nicht unwesentlich für die ›habituelle Nähe‹, die ich teilweise wahrnahm, scheinen mir dabei die Erfahrungen des Aufwachsens in einer katholischen Lehrerfamilie

einer ländlichen Kleinststadt zu sein sowie meine von heterosexuellen Liebesbeziehungen geprägte Jugend und junge Erwachsenenzeit und meine Erfahrung von Mutterschaft. Ich nahm jedoch häufig auch soziale Fremdheit wahr, die ich zum einen auf mein akademisches Arbeitsfeld und zum anderen auf subkulturelle Unterschiede und meine gegenwärtige nicht-heterosexuelle Lebensweise zurückführen würde.

Als Forscherin hatte ich zu allen Personengruppen, die in den Veranstaltungen zugegen waren, Kontakt: zu Referent*innen, Teilnehmenden, Organisator*innen sowie Praktikant*innen und Tutor*innen. Kaum Kontakt hatte ich hingegen zu den Personen, die darüber hinaus zum Zustandekommen bzw. der Schaffung des Rahmens der Veranstaltungen beitragen, in den Veranstaltungen selbst jedoch nicht sichtbar werden. Dazu gehört etwa Putzpersonal und administratives Personal ebenso wie Entscheidungsträger*innen in den veranstaltenden Organisationen, die über Budgetmittel und inhaltliche Schwerpunktsetzungen bestimmen. Meine ethnografische Forschung beschränkt sich also vorrangig auf die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen selbst, also auf jene Settings, in denen Referent*innen und Teilnehmende zusammen anwesend sind.

Die Beteiligten treffen sich zum ersten Mal in der jeweiligen Zusammensetzung, wenn die Bildungsveranstaltung beginnt. Um eben dieses Beginnen geht es in den kommenden beiden Abschnitten.

## 4.3 Aufgaben des Anfangs: Vorstellen und Einleiten

Anfangssituationen in Bildungsveranstaltungen haben eine besondere Bedeutung: Die Beteiligten bündeln ihre Aufmerksamkeit und steigen in einen gemeinsamen Interaktionsprozess ein. Referent*innen oder Veranstalter*innen umreißen das Thema und schaffen einen Rahmen für die gemeinsamen Arbeitsprozesse.

Auch für mich als Forscherin sind die Anfänge bedeutsam und eindrücklich. Ihre Bedeutsamkeit liegt darin, dass es zu Beginn der Bildungsveranstaltungen gilt, die Zustimmung der Teilnehmer*innen zu meiner Anwesenheit einzuholen und im Feld – möglichst wohlwollend – akzeptiert zu werden. Wie eindrücklich die Anfangssituationen für mich als Forscherin sind, zeigt sich daran, dass meine Protokolle zu den Anfängen der Bildungsveranstaltungen am detailliertesten ausfallen.

Die folgenden dichten Beschreibungen von Anfangssituationen verdeutlichen zum einen das Ankommen und die Positionierung der Forscherin im Feld und knüpfen insofern an das vergangene forschungsmethodische Kapitel an. Sie geben zum anderen aber auch einen Einblick in die Gestaltung von Anfangssituationen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen und damit in didaktische Routinen, die im darauffolgenden Kapitel 5 im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Die beiden Bildungsveranstaltungen, deren Anfänge ich beschreibe, wurden nach dem Kriterium der minimalen Kontrastierung ausgesucht. Um die Unterschiede in der Art und Weise des Beginnens pointiert herauszuarbeiten, habe ich also zwei Veranstaltungen ausgewählt, deren Rahmenbedingungen möglichst ähnlich sind: Beide Bildungsveranstaltungen sind an lehrer*innenbildenden Einrichtungen im tertiären Bereich angesiedelt, beziehen sich auf das sexualpädagogische Arbeiten im Handlungsfeld Schule und haben eine Dauer von mehreren Tagen innerhalb eines Semesters. Hinsichtlich der Teilnehmer*innen

unterscheiden sie sich ein wenig. Während in einer Veranstaltung nur Lehramtsstudierende anwesend sind, mischen sich diese in der zweiten Veranstaltung mit berufstätigen Lehrer*innen und sexualpädagogisch Tätigen, die die Veranstaltung als Fortbildung besuchen. Die Anzahl der Teilnehmer*innen ist etwa gleich groß. Es sind durchgehend etwas mehr – manchmal durch Abwesenheiten auch etwas weniger – als 20 Teilnehmende anwesend. Für alle Beteiligten beider Institutionen ist die Teilnahme kostenlos und insofern freiwillig, als die Veranstaltung keine Pflichtveranstaltung im Studium ist. In beiden Veranstaltungen bekommen die Teilnehmer*innen im Rahmen hochschulischer Leistungsbeurteilung zum Abschluss eine Note.

Die Veranstaltungsleiter*innen beider Veranstaltungen haben ein Studium und einen sexualpädagogischen Lehrgang absolviert und weisen Erfahrung in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit auf.

## Vor dem Ankommen

Beiden Bildungsveranstaltungen geht eine Ankündigung auf den Websites der Bildungsinstitutionen voraus, die die potenziellen Teilnehmer*innen über Zeiten und Inhalte informiert und ihnen die Möglichkeit bietet, sich anzumelden. Beide Veranstaltungen sind durch ihre Beschreibungen als Veranstaltungen gekennzeichnet, in denen es um sexuelle Themen geht. Durch Titel und Ausschreibungstext vorinformiert, wissen die Teilnehmer*innen zumindest grob, was sie erwartet. Vielleicht mögen sie einzelne Themen oder Methoden, die ihnen in den Bildungsveranstaltungen begegnen, überraschen, aber dass über Sexualität (als pädagogisches Thema) gesprochen werden wird, ist ihnen bekannt. Da die Veranstaltungen keine Pflichtkurse sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer*innen mit einem gewissen Interesse an der Thematik in die Veranstaltung kommen.

## Ankommen und Beginnen

In den kommenden Abschnitten sind die Beschreibungen zweier Anfänge abgedruckt, die vom Ankommen über das Begrüßen und Vorstellen bis zum Einstieg in die erste Übung reichen. Die Beschreibungen basieren auf Notizen, die ich während der Bildungsveranstaltungen handschriftlich gemacht habe und die in Form eines beschreibenden Beobachtungsprotokolls digitalisiert wurden. Zu einer Veranstaltung liegt auch eine Audioaufnahme vor. Für die Verwendung an dieser Stelle der Arbeit wurde das Protokoll nochmals umgearbeitet, manche Aussagen wörtlich aus dem Transkript eingefügt und durch Anführungszeichen markiert. Zudem wurden Verweise auf konkrete Personen und Organisationen anonymisiert bzw. pseudonymisiert.

Bildungsveranstaltung A

## Ankommen

Ein Frühlingsnachmittag in den 2010er Jahren an einer tertiären Bildungseinrichtung in Österreich:

Ich komme gleichzeitig mit der Referentin, die ich von Vorgesprächen kenne, etwa eine halbe Stunde vor Beginn am Veranstaltungsort an und betrete mit ihr gemeinsam das Gebäude. Die Referentin hat jede Menge Material dabei. Beim Seminarraum treffen wir auf die Organisatorin der Veranstaltung, die dabei ist, einen größeren Raum zu organisieren. Durch das gemeinsame Ankommen mit der Referentin fühle ich mich sehr involviert und hab den Impuls, sie in ihren Vorbereitungen zu unterstützen. Zahlreiche Sessel stehen ungeordnet in dem für 25 bis 30 Personen recht großen Raum und ich beteilige mich daran, sie zu einem Sesselkreis umzustellen. Der Raum ist recht groß und hell, gegenüber der Tür befindet sich eine Fensterfront. Eine runde Säule teil den Raum optisch. Der Sesselkreis mit 28 Stühlen ist so aufgebaut, dass er die Säule wie einen Sessel integriert.

Ein Pult und eine Leinwand befinden sich neben der Tür, ebenso wie ein Flipchart.

## Platz nehmen

Ich suche nach einem günstigen Platz im Kreis und platziere meine Sachen in der Nähe der Fensterfront, schräg gegenüber der Position, wo ich die Referentin vor der Leinwand vermute. Hinter dem von mir gewählten Sessel stehen noch andere und ich kann nach dem Vorstellen ohne Umstände in die zweite Reihe wechseln.

Bildungsveranstaltung B

## Ankommen

Ein Frühlingsnachmittag in den 2010er Jahren an einer tertiären Bildungseinrichtung in Österreich:

Es ist ca. zehn Minuten vor Beginn des Seminars, als ich im Seminarraum ankomme. Der Raum wirkt eher düster, scheint aber für eine Gruppe von 25 bis 30 Menschen recht groß. Er hat zwei Türen, durch deren kleinere ich grade gekommen bin. Im Raum ist bereits ein Sesselkreis aufgebaut, der etwa zwei Drittel des Raumes einnimmt und sich in der Nähe der Wand, gegenüber der Fensterfront befindet. Die hohen Flügelfenster nehmen eine Breitseite des Raumes ein und geben den Blick in einen Hof frei, ohne dass sie jedoch viel Licht in den Raum lassen. Tische stehen an den Wänden um den Sesselkreis und die Breitseite vor den Fenstern wirkt mit Sesseln, Tischen und Flipchart recht voll und unaufgeräumt. Ich erinnere mich, dass der Referent beim Kennenlerntreffen über den Raum gesprochen hat. Er meinte, dass es toll wäre, dass wir bei allen Terminen im selben Raum seien. Der Seminarraum sei dunkel, fast ein bisschen wie eine Höhle, was aber für das Seminar gar nicht so schlecht sei.

## Platz nehmen

Einige Sessel im Kreis sind schon besetzt. Ich nehme den LV-Leiter wahr, der mit Blick Richtung Fenster auf einem Sessel im Kreis sitzt. Er hat beide Füße fest auf dem Boden und sitzt sehr aufrecht.

Ich kenne ihn vom Vorgespräch, steuere gleich auf ihn zu und strecke ihm die Hand entgegen. Er begrüßt mich freundlich und meint, er hätte schon einen Platz für mich neben sich reser-

Ich kläre nochmals mit der Organisatorin ab, dass sie mich kurz vorstellen wird und ich dann selbst etwas zu meiner Person sage. Die Referentin meint, dass es besser sei, wenn ich anfangs im Kreis säße und nicht gleich außerhalb, weil das komisch wirken könnte, solange ich noch nicht vorgestellt worden bin.

## Vorbereitungen treffen

Die Referentin hat ihr Material auf einem Tisch beim Eingang aufgelegt und begrüßt dort die Ankommenden. Sie kassiert von allen einen Betrag für die sexualpädagogischen Materialien ihres Vereins, die sie in gebundener Form aushändigt.

Die angekommenen Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Material in den Sesselkreis und blättern darin. Sie nehmen an verschiedenen Stellen im Kreis Platz und sprechen nicht miteinander. Ich habe daher den Eindruck, dass sie einander nicht kennen. Ich höre, wie einige mit der Referentin besprechen, dass sie zu bestimmten Zeiten nicht anwesend sein können. Als weitere Teilnehmer*innen kommen, begrüßen sich einige, die sich zu kennen scheinen. Mein erster Eindruck von den Teilnehmer*innen ist, dass viele junge Frauen zwischen 20 und 30 Jahre in der Gruppe sind, vermutlich Lehramtsstudierende. Auch einige Frauen, die ich älter als 40 Jahre schätze, sowie zwei von mir männlich wahrgenommene Personen um die 30 befinden sich schon im Raum.

Die Referentin hat ein grünes Papierherz in die Mitte des Kreises gelegt. Drum herum liegt eine doppelte Wollschnur in verschiedenen Violetttönen. Auf dem Flipchart steht »Herzlich Willkommen« sowie der Titel der Veranstaltung.

viert. Ich nehme also links neben ihm Platz. Er macht eine Bemerkung, dass er mich jetzt geduzt habe, und fragt, ob es okay sei, wenn wir uns duzen würden. Ich stimme erleichtert zu, weil mir ein Du viel stimmiger vorkommt.

## Vorbereitungen treffen

Der Referent reicht mir einen Zettel mit dem detailliert ausgeführten Programm für die heutige Einheit und zwei weitere Blätter, die er als organisatorische Handouts für die Studierenden erstellt hat. Wir verständigen uns darüber, dass ich die Aufnahmegeräte erst aufbaue, wenn er bzw. ich mich vorgestellt habe und die Studierenden ihre Zustimmung gegeben haben.

Dann stellt er mir Andreas, einen Tutor, vor und kündigt an, dass auch noch Tamara kommen werde. Beide seien unentgeltlich teilnehmende Tutor*innen, die im letzten Semester die Lehrveranstaltung besucht haben.

Während wir miteinander sprechen, füllt sich der Sesselkreis und mich überrascht, wie viele von mir als Männer wahrgenommene Personen unter den Ankommenden sind. Auch der Referent macht dazu einen Kommentar. Er sei, sagt er, über das fast ausgeglichene Geschlechterverhältnis im Seminar erfreut.

Der Referent bittet laut darum, es mögen sich während des Seminars zwei Personen darum kümmern, dass die Fenster geschlossen seien, »wenn wir arbeiten«. Daraufhin steht eine Person auf und dann eine zweite und noch eine dritte. Die erste Person schließt ein Fenster, während sich die zweite wieder niedersetzt, als sie sieht, dass auch andere Per-

Als einer der Männer sieht, dass ich einen Kaffeebecher halte, fragt er mich nach dem Kaffeeautomaten und ich beschreibe ihm den Weg. Während nach und nach mehr Teilnehmende kommen, sitze ich auf meinem Sessel im Kreis und notiere einige Beobachtungen. Ein Mann, den ich älter als die anderen Anwesenden einschätze, kommt in den Raum und fragt, ob der Sessel neben mir frei ist. Ich bejahe, fühle mich dann etwas beengt und rutsche ein Stück zur Seite. Es gibt aber nicht viel Spielraum, da ein jüngerer Mann an meiner anderen Seite sitzt. Der Kreis füllt sich.

## Beginnen

Ich halte nicht fest, wie spät es genau ist, als sich die Referentin und die Organisatorin in den Kreis setzen. Die Organisatorin ergreift zuerst das Wort und begrüßt die Teilnehmer*innen. Sie meint, dass diese Bildungsveranstaltung etwas sei, »das man sich gerne antut«. Als einige lachen, meint sie, dass es schon »viel« sei, nach der Arbeit oder den anderen Seminaren am Wochenende noch an dieser Bildungsveranstaltung teilzunehmen.

Sie erklärt, warum ihr Institut für sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen zuständig ist, und verweist auf die Geschichte der Zusammenarbeit mit dem sexualpädagogisch tätigen Verein.

Sexualität, so die Organisatorin, sei »etwas Immanentes, sei immer präsent, weil Kinder immer Mädchen und Burschen seien und ihre Erfahrung als Mädchen und Burschen mitbringen.« Der Verein hätte tolle Referent*innen, die die Themen sehr lebensnah bringen würden, und es könne auch immer nachgefragt werden. Sie kündigt an, dass es Feedbackbögen geben werde und morgen noch mehr über die Arbeit des Vereins gesagt werde.

sonen sich erhoben haben. Zwei Personen schließen also die Fenster, ohne jedoch etwas zu sagen und ohne zu signalisieren, dass sie sich damit bereit erklären, sich auch künftig im Seminar um das Schließen der Fenster zu kümmern.

Fast alle Sessel im Kreis sind nun besetzt. Auch die Tutorin Tamara ist angekommen. Wir schütteln uns die Hände und ich lasse sie wissen, dass ich zum Forschen da bin. Mit einer Handbewegung auf den Programmzettel lässt sie mich wissen, dass sie das eben gelesen hat.

## Beginnen (Teil 1)

Es ist etwa fünf Minuten nach der angekündigten Beginnzeit und es sind nur noch wenige Stühle frei, als der Referent begrüßt und die Teilnehmer*innen willkommen heißt. Er sagt, dass er davon ausgehe, dass noch Studierende kommen werden, und schlägt vor, das Warten mit Entspannen zu überbrücken. Er meint, dass sie das – also das Entspannen – vielleicht auch alleine könnten, er es jetzt dennoch anleiten würde.

Mit ruhiger Stimme lädt er die Anwesenden ein, ihre Sitzposition wahrzunehmen, zu spüren, ob sie bequem sei, und sie eventuell anzupassen. Während er dazu anleitet nachzuspüren, ob der Gürtel auch nicht zu eng sitzt, rückt er seinen eigenen zurecht. Er lädt ein, den Kontakt zum Boden zu spüren, dann zum Sessel, mit dem Hintern, dem Rücken. Dann leitet er dazu an, den Atem zu spüren – vielleicht sogar bis in den Bauch. Er stellt die Frage, wie die Hände lägen und ob dies angenehm sei.

Manche Teilnehmende schließen während der Übung die Augen, einige ändern etwas an ihrer Sitzposition oder ihrer Handhaltung. An diesen kleinen Bewe-

Dann meint sie, dass die Bildungsveranstaltung durch eine Forschungskooperation »aufgewertet« worden wäre, die Beforschung jedoch keine Evaluation der Veranstaltung sei. Sie verweist darauf, dass eine Forscherin heute hier sei, und nennt meinen Titel und Namen. Dann übergibt sie mir das Wort und ich stelle mich und das geplante Forschungsprojekt kurz vor. Dass ich selbst im Bereich der Lehrer*innenbildung arbeite und auch dazu forsche, spreche ich ebenfalls kurz an. Ich erwähne dabei, dass mein Fachbereich bereits ein Forschungsprojekt zum Thema Professionalisierung mit angehenden Kindergartenpädagog*innen und Kunstlehrenden durchgeführt habe und dass ich gegenwärtig zu sexualpädagogischen Weiterbildungen forsche. Ich erkläre, dass alle Daten anonymisiert werden und dass es mir nicht darum gehe, die Veranstaltung zu beurteilen, sondern zu beobachten, was in der Veranstaltung vor sich gehe. Ich sage auch, dass es noch dauern werde, bis Berichte aus der Forschung fertig wären, dass ich aber eine Liste durchgeben könne, wo sich alle eintragen könnten, die über die Forschungsergebnisse informiert werden wollen. Ich versuche auch, kurz meinen theoretischen Zugang zu erklären, und verweise dabei auf »Mann-Sein« und »Frau-Sein« und gesellschaftliche Verhältnisse. Ich greife die Kategorie Geschlecht auf, weil davor schon von »Burschen und Mädchen« gesprochen wurde, und versuche an eine Kategorie anzuknüpfen, die bereits eingeführt wurde.

Ich bin nicht so richtig glücklich über meine Vorstellung, weil ich den Eindruck habe, dass ich die Leute nicht für mich gewinnen und mich auch nicht richtig verständlich machen konnte. An den Gesichtern der Teilnehmer*innen kann ich überhaupt nicht ablesen, wie das, was ich sage, bei ihnen ankommt.

gungen ist zu sehen, dass sie der Einladung der Lehrperson folgen. Während der Übung kommen neue Personen in den Raum und der Referent erklärt knapp, was gerade geschieht. Er wiederholt ein, zwei Sätze und geht dann weiter. Zwei Personen sprechen leise miteinander und der Referent meint, es sei durchaus möglich, zu sprechen und dabei trotzdem weiterhin den Atem und die Sitzposition zu spüren.

Für eine Weile ist es sehr ruhig im Raum. Er habe nicht gedacht, dass es hier so »brav« zugehe, meint der Referent und mir bleibt unklar, wie er sein Statement verstanden haben will. Ein junger Student mit Kappe und tiefsitzender Hose sagt, dass Augen zumachen und entspannen »schon gut« sei. »Dann nehmt es als Einladung«, sagt der LV-Leiter darauf freundlich.

Kurz danach beginnt er darüber zu sprechen, dass es immer wieder Situationen gebe, wo wir warten müssten. Er erzählt von einer Studie aus Hamburg, die sich mit den Arbeitsbedingungen von Studierenden beschäftigt. Viele der Befragten hätten gesagt, sie seien gestresst. Er verweist darauf, dass viele Studierende neben ihrem Studium auch noch arbeiten. Laut dieser Studie sei jedoch nicht die hohe Arbeitszeitbelastung der zentrale Punkt des Stresses. Die Studie habe vielmehr herausgefunden, dass das viele Hin und Her, das das Studierendenleben mit sich bringe, den Stress auslösen würde. Er spricht auch darüber, dass es an den Hochschulen Räume bräuchte, um zwischendurch zu entspannen und sich einmal irgendwohin »knotzen« zu können. Solange dies nicht der Fall sei, schließt er, müssten wir uns in den momentanen Gegebenheiten entspannen.

Die Organisatorin übernimmt beim Stichwort »E-Mail-Adressen« wieder und erklärt, dass es einen Platz auf der Internetplattform des Instituts geben würde, wo Dokumente hochgeladen und dann von den Teilnehmer*innen zuhause angeschaut werden können. Dafür brauche es die E-Mail-Adresse. Sie würde jetzt eine Liste durchgeben und alle, die das nicht wollen würden, sollten ihre E-Mail-Adresse durchstreichen. Sie wolle die E-Mail-Liste nicht weitergeben, ohne die Teilnehmer*innen um Einverständnis gefragt zu haben, ergänzt sie. Sie gibt auch eine Liste durch, in die alle ihre Unterrichtsfächer und – wenn schon berufstätig – ihre Schule eintragen sollen. Die Schule sei nicht unbedingt notwendig, meint sie, aber die Unterrichtsfächer seien wichtig. Die Referentin fragt, ob die Listen nicht in der Pause erledigt werden könnten. Sie will offensichtlich nicht, dass die Listen zu diesem Zeitpunkt durchgegeben werden. Die Organisatorin willigt ein.

## Personen vorstellen – Rahmenbedingungen klären

Nun übernimmt die Referentin das Wort, sie stellt sich als Mitarbeiterin des erwähnten Vereins vor und präsentiert das Programm des heutigen Nachmittags und des morgigen Tages in derselben knappen Form, wie es in der schriftlichen Vorankündigung steht. Sie sagt ein paar Worte zu dem Referenten, der heute noch für einen Vortrag kommen wird, und erwähnt, dass der letzte Teil des morgigen

## Beginnen (Teil 2)

»Jetzt fühlt es sich so an, als würde niemand mehr kommen«, meint der Referent, »außer die, die wirklich zu spät kommen.« Er heißt alle herzlich willkommen und duzt die Studierenden dabei. »Das ist das Seminar...«, leitet er ein und wartet. Jemand sagt »Sexualpädagogik«. »Sexualpädagogik, Gender-«, meint eine andere Person, worauf einige lachen. »Sexualpädagogik und Schule«, meint eine Person, was der LV-Leiter mit »fast« kommentiert. Da nennt ein Student den ganzen Titel. Der LV-Leiter ergänzt, unter welchem Punkt die Veranstaltung im Studium eingeordnet sei.

Er meint, dass er die Teilnehmenden eben geduzt habe und dass er gerne klären würde, wie sie einander ansprechen: mit Du und Vornamen, mit Sie und Vornamen oder mit Sie und Nachnamen. Er fragt, was sich »am stimmigsten« anfühlen würde. Die Antwort eines Studenten kommt rasch: mit Du und dem Vornamen. Der LV-Leiter fragt, ob das alle so wollen oder anders oder ob Mischformen erwünscht sind. Niemand sagt was. Er fragt, ob es jemand gern anders hätte, niemand meldet sich. Der Referent meint daraufhin, dass sie einander also »auf Wechselseitigkeit« mit Du und Vornamen ansprechen würden.

## Personen vorstellen – Rahmenbedingungen klären

Der Referent spricht dann über die Anforderungen im Seminar. Die Anwesenheit während der ganzen Zeit sei erforderlich. Wer wirklich einmal wegen einer Prüfung nicht könne, solle sich heute auf einer Liste einschreiben. Diese würde dann geschlossen.

Er sagt, dass ein Kleingruppentreffen außerhalb der Veranstaltung stattfinden solle und es eine Pflichtlektüre gebe, die

Tages der praktischen Umsetzung in der Schule gewidmet sei.

Dann bemerkt die Referentin, dass sie die Leute gegenüber nur im Schatten sehe, und meint, dass alle es sagen sollten, wenn sie nicht so gut sehen würden. Sie spricht an, dass sie jetzt immer zwischen Du und Sie geschwankt sei, und schlägt dann ein Arbeits-Du für den Lehrgang vor. Sie begründet es damit, dass es ja auch um persönliche Erfahrungen u.Ä. gehen würde. Wenn es für jemanden nicht passen würde, dann solle die Person es sagen, sie würde diese dann mit Sie ansprechen. Niemand sagt etwas und die Referentin kommentiert, dass sie das so werte, dass alle mit dem Du einverstanden seien.

Sie bittet alle, ihre Namenskärtchen, die davor durchgegeben wurden, immer vor Ort zu lassen und, wenn sie das einmal vergessen, sie beim nächsten Mal wieder mitzubringen. Vielleicht, meint sie, schaffe sie es auch, sich die Namen zu merken. In den ersten Minuten, nachdem sie das Arbeits-Du angeboten hat, passiert es ihr mehrmals, dass sie doch wieder Sie sagt, was sie einmal kommentiert.

Ich sehe nicht genau wie, aber jedenfalls stößt sie an der Stelle unabsichtlich ihr Wasserglas um, das unter ihrem Sessel steht. Ich kenne solche Situationen selbst als Referentin und habe den starken Impuls, gleich aufzuspringen und etwas zum Wegwischen zu holen. Ich halte mich aber zurück und auch sonst springt niemand auf. Die Referentin fragt, ob jemand weiß, wo es etwas zum Aufwischen gibt. Als Reaktion steht eine Studierende auf und läuft hinaus, um etwas zu holen. Bis sie wiederkommt, spricht die Referentin über die Mappen und die Unterlagen, die sie beim Ankommen der er auch online zur Verfügung stellen werde. Er fragt, ob das so in Ordnung sei. Jemand erkundigt sich nach dem Termin des Kleingruppentreffens. Der Referent antwortet, dass dieser selbst zu wählen sei. Er erklärt, dass er die Bedingungen der Lehrveranstaltung gleich zu Beginn klarstellen möchte, damit all diejenigen wieder gehen könnten, für die das nicht passe.

Er erklärt dann, dass es am heutigen Tag um Organisatorisches und Kennenlernen gehen würde. Er meint, dass es im Seminar nicht nur um Sexualität und Sexualpädagogik in den Wissenschaften gehen werde. Viele Disziplinen hätten etwas zu dem Thema zu sagen, die Psychologie, die Sprachwissenschaft, die Soziologie, die Gender Studies und noch einige mehr. Um diese wissenschaftlichen Perspektiven werde es im Seminar auch gehen. Sexualität habe aber auch viel »mit uns« zu tun und darum gehe es im Seminar auch. Ihm sei die Brücke zwischen den Wissenschaften und dem, was uns als Menschen ausmache, wichtig, also unsere Erfahrungen, Einstellungen und unsere Lebenspraxis. Er sagt auch, dass sich Jugendliche diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden.

Die Studierenden wirken sehr still. Der Referent sagt auch, dass er von den Teilnehmenden erwarte, dass sie sich auf Gespräche und Interaktionen einlassen würden. »Auf akademische nicht auf sexuelle«, ergänzt er. Einige lachen. »Letztere können auch passieren«, meint der Referent daraufhin, »aber dann bitte außerhalb des Seminars.« Der Referent fährt fort, indem er erwähnt, dass im Seminar auf Intimitätsschutz geachtet werde. Manches werde in Kleingruppen besprochen und es ginge nicht darum, alles »ins Plenum zu zerren«. Die Studierenden hören zu, niemand sagt etwas.

Teilnehmer*innen verteilt hat. Sie sagt, dass es gut sei, die Mappen immer mitzuhaben, sie würden sich dann nach und nach mit Handouts füllen. Sie sagt auch, dass es gut sei, wenn alle ihre Mappen – es sind dünne Ordner – beschriften würden, weil sie doch recht ähnlich aussähen.

Der Behelf des Vereins, der zu Beginn verkauft wurde, beinhalte Methoden für die Schule, erklärt sie. Es gehe unter anderem um das »erste Mal«: das erste Mal verliebt sein, das erste Mal Geschlechtsverkehr und viele Dinge, die in der Sexualpädagogik vorkommen würden. Sie sagt, dass die Teilnehmer*innen diesen Behelf nicht immer mitnehmen müssten, er sei dafür da, dass sie zuhause weiterlesen.

Die Studentin kommt mit Papierhandtüchern zum Aufwischen des Wassers zurück. Ich bekomme nicht mit, wer das Wasser tatsächlich aufwischt.

Dann sagt die Referentin, dass es schön wäre, »jetzt von jedem mehr zu hören«. Obwohl sie »so viele« seien, schlägt die Referentin vor, »eine Runde« zu machen. Sie hat ein Flipchart mit Fragen vorbereitet. Mir fällt gleich auf, dass das Gliederungszeichen, das sie benutzt, das Logo ihrer Organisation ist. Auf dem Flipchart steht:

- Mein Name
- Ich komme gerade von ...
- Den Großteil meiner Zeit verbringe ich...
- Mit Kindern und Jugendlichen habe ich ... zu tun

Sie bittet alle, reihum etwas zu diesen Punkten zu sagen. Zuerst meldet sich niemand, dann sagt die Studentin, die das Papier geholt hat, dass sie anfangen könne. Sie stellt sich mit ihrem Vornamen und als Lehramtsstudentin vor. Der Referent fragt, ob jemand schon wieder gehen möchte, doch niemand reagiert. Er meint, dass es nicht so scheine und dass er sogar manche lächeln sehe.

Er stellt dann die beiden Tutor*innen Andreas und Tamara vor. Er sagt, dass es ihn freue, dass sie ihn unterstützen, und erwähnt auch, dass sie das unbezahlt machen würden. Er lädt sie ein, sich vorzustellen: Andreas sagt, er sei letztes Jahr im Seminar dabei gewesen. Er hätte es gut gefunden und es würde ihm darum gehen, das Seminar jetzt aus der anderen Perspektive kennenzulernen. Tamara meint, dass auch sie das Seminar letztes Jahr spannend gefunden hätte und sich dann mit Andreas gemeinsam dazu entschieden habe, es aus der anderen Sichtweise kennenzulernen.

An dieser Stelle leitet der Referent ein, dass es noch etwas Besonders gebe, nämlich eine Forscherin – er nennt meinen Namen –, die jetzt etwas sagen werde. Er macht transparent, dass er der Beforschung seines Seminars schon zugestimmt hat und dass es jetzt darum gehe, ob auch sie als Teilnehmer*innen zustimmen würden. Mit einem Blick übergibt er mir das Wort.

Ich stelle mich als Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin vor und erzähle, dass ich in der Ausbildung von Lehrer*innen arbeite, genauer gesagt in der von Kunstlehrer*innen. Ich erzähle, dass ich meine Dissertation zu Sexualpädagogik schreiben und eine ethnografische Forschung dazu machen würde. Danach erkläre ich, dass ich in Seminaren und Veranstaltungen zu Sexualpädagogik für angehende Lehrer*innen – und das seien sie ja – beobachten würde. Ich erwähne auch, dass es mir um die Beforschung des Sprechens und Nicht-Sprechens gehe. Ich verweise auf das, was der LV-Leiter zu Intimitätsschutz gesagt hat. Ich erwähne

Die Runde geht reihum und die Teilnehmer*innen erwähnen, was sie studieren, manche auch wo sie herkommen. Einige kommen aus anderen Bundesländern, andere aus unterschiedlichen Teilen des Bundeslandes, in dem die Veranstaltung stattfindet. Viele studieren Lehramt, mehrere arbeiten schon als Lehrer*innen. Es sind auch einige Personen dabei, die in anderen Bereichen arbeiten, wie etwa in Geburtsvorbereitungskursen oder in der kirchlichen Jugendarbeit. Einige erwähnen, in welchem Kontext sie neben ihrem Lehramtsstudium mit Kindern arbeiten (Sport, Babysitten…). Mehrere erwähnen, dass sie selbst Eltern sind, und nennen die Anzahl und das Alter ihrer Kinder. Drei Teilnehmer*innen stellen sich als Mitarbeiter*innen des Vereins vor, von dem die Referent*in kommt.

Als die Reihe an sie kommt, stellen sich auch die Organisatorin und die Referentin vor. Nach einem kurzen Blickwechsel mit der Referentin stelle ich mich, als ich an die Reihe komme, ebenfalls vor. Ich höre mir selbst dabei zu, wie auch ich meine beiden Kinder und ihr Alter erwähne.

Da sich die meisten der 23 Anwesenden kurz halten, dauert die Runde nicht lange. Während der Vorstellrunde fällt das Wort »Experte« und die Referentin macht einen Einwurf, dass »wir alle Experten sind«, wenn es um unseren Körper, unser Leben und unsere Sexualität geht. Sie sagt, dass es in der letzten ebensolchen Veranstaltung einen Mann gegeben habe, der aber nicht die ganze Zeit dabei gewesen sei. Sie sagt, dass in der Gruppe diesmal mehr Männer seien und dass sie sich darüber freue, genauso aber auch über die Frauen. Frauen seien ja durch Schwangerschaft usw. die ersten Bezugspersonen für Kinder, aber Männer seien genauso wichtig.

Als die Runde fertig ist, übernimmt die Referentin wieder das Wort. Sie spricht auch, dass es mir aber nicht darum gehe, was konkrete Person sagen würden. Zudem würden die Daten anonymisiert. Ich erkläre, dass ich gerne audio aufnehmen würde. Im Falle ihrer Zustimmung würde ich das Aufnahmegerät in die Mitte des Kreises legen, wo es erfahrungsgemäß schnell »vergessen« werde.

Der Referent meint, dass er etwas dazu sagen möchte. Er hätte im Vorfeld zwei Bedingungen an mich gestellt, nämlich die, dass ich die Audioaufnahmen nicht weitergeben werden und dass alles vollständig anonymisiert werde.

Ein Student deutet etwas. Der Ausbildner fragt, ob es schon eine Frage gebe. Der Studierende verneint und meint, dass seine Geste Zustimmung ausgedrückt habe. Sonst gibt es keine Fragen oder deutliche Reaktionen, aber ich nehme atmosphärisch Zustimmung – oder zumindest keine Ablehnung – wahr, bedanke mich und sage, dass ich dann meine Aufnahmegeräte auflegen würde.

Der Referent meint, dass er währenddessen die Liste durchgehen würde. Er sagt, es seien 24 Personen anwesend, das heißt alle könnten einen Platz im Seminar haben, egal ob sie angemeldet seien oder nicht. Das sei angenehm für ihn, weil er niemanden wegschicken müsse.

Er geht dann die Liste durch und liest die Namen der Reihe nach vor. Die Personen melden sich und er begrüßt sie nochmals einzeln mit »Hallo«.

Ein Studierender namens Peter versteht offensichtlich seinen Namen nicht deutlich. Er sagt, nachdem sein Name verlesen wurde, in korrigierendem Ton »Peter«? Als der Leiter ihn etwas verwundert ansieht, meint er, er hätte »Petra« verstanden.

kurz über den inhaltlichen Zugang der Bildungsveranstaltung und ihren eigenen Ausbildungshintergrund. Dann legt sie Bilder rund um das grüne Herz in der Mitte und kommentiert, dass diese »unsere Unterschiedlichkeit« zeigen würden, nämlich dass wir verschieden seien, was ethnische Zugehörigkeit, Religion usw. betreffe, aber dass wir gemeinsam haben, dass wir alle auf diesem Planeten leben.

## Eine erste Übung anleiten

Dann leitet die Referentin eine erste Übung ein, die in Dreiergruppen durchgeführt werden soll. Sie bittet die Teilnehmer*innen zur Gruppenbildung durchzuzählen und deckt ein Flipchart mit drei Fragen zum Thema der Bildungsveranstaltung auf, die auf die Erwartungen der Teilnehmer*innen und ihren Zugang zum Thema abzielen. Diese Fragen sollen in der Kleingruppe besprochen werden, wobei sie vorschlägt, dass immer eine Person spricht und die anderen beiden zuhören ... (BP[10]).

Als der Referent auch die Warteliste durchgegangen ist, fragt er, wer noch nicht genannt wurde, und drei Personen melden sich und sagen ihre Namen. Der Referent meint, dass es sein könne, dass noch zwei bis drei weitere Personen kommen. Auch für diese sei dann noch Platz.

## Eine erste Übung anleiten

Der Referent leitet dann eine erste Übung ein, die er als »Stehparty« bezeichnet. Er erklärt, dass er diese anstelle einer Vorstellrunde mache, weil Vorstellungsrunden manchmal »den Hals abschnüren« würden – ihm zumindest. Die Stehparty, so erklärt er, sei eine Art »Speed Dating«, bei der in Dreiergruppen über eine vorgegebene Frage gesprochen werde ... (BP und Transkript).

10 Wie unter Abschnitt 3.3 erläutert, werden in den Verweisen auf das Forschungsmaterial (nur) die Materialsorten angegeben, also etwa BP für Beobachtungsprotokoll, weiters Transkript, Handout, Flipchart etc.

## Raum und Zeit gestalten

Beim formalen Vergleich dieser beiden Eröffnungssequenzen wird deutlich, dass es zu Beginn von Veranstaltungen gewisse Aufgaben zu bewältigen gibt, denen sich die Referent*innen beider Veranstaltungen in ähnlicher Reihenfolge widmen.

Zunächst wird der Raum so hergerichtet, dass die ankommenden Teilnehmer*innen wissen, wo sie Platz nehmen können. Mit der Anordnung der Sessel wird dabei bereits eine bestimmte Sitzordnung vorgegeben – in beiden Veranstaltungen ist dies ein Sesselkreis. Neben dem Raum ist auch Zeit zentral für das Beginnen: Es gilt den Zeitpunkt für den offiziellen Beginn zu wählen. Das heißt, es gilt abzuschätzen, wie lange es sinnvoll ist, auf noch fehlende Personen zu warten, und wann mit der offiziellen Einleitung begonnen wird. Während Organisatorin und Referentin in Bildungsveranstaltung A die Ankommzeit mit dem individuellen Begrüßen der Teilnehmer*innen sowie Organisatorischem verbringen, sitzt der Referent in Veranstaltung B sehr präsent auf seinem Platz im Kreis. Als ein Großteil der Teilnehmer*innen angekommen ist, lädt er zur Überbrückung der Wartezeit zu einer Entspannungsübung ein.

## Begrüßen, Vorstellen und organisatorische Fragen klären

Den offiziellen Beginn markiert in beiden Veranstaltungen die Begrüßung der Teilnehmer*innen durch Referent*in oder Organisator*in. In beiden Bildungsveranstaltungen werden zu Beginn Fragen von Anwesenheit und Abwesenheit angesprochen und geklärt, wie die Beteiligten einander ansprechen. Zudem werden die beteiligten Personen (Organisatorin, Referent*in, Tutor*innen, Forscher*innen) vorgestellt. Dass sich der Referent in Veranstaltung B selbst nicht vorstellt, werte ich an dieser Stelle eher als Versehen denn als überlegte Auslassung. Angesprochen werden in beiden Fällen auch organisatorische Fragen wie Material, Anwesenheitslisten, Anforderungen an die Teilnehmer*innen u.Ä. Die Teilnehmer*innen in Veranstaltung A stellen sich in der Vorstellrunde selbst anhand der vorgeschlagenen Satzanfänge vor. In Veranstaltung B liest der Referent die Namen seiner Anmeldeliste vor und nimmt dabei mit jeder Person Blickkontakt auf und begrüßt sie nochmals einzeln. Das eigentliche Vorstellen und Kennenlernen erfolgt dann in der ersten Übung in Kleingruppen.[11]

Auffällig ist, dass in beiden Veranstaltungen die Belastungssituation thematisiert wird, der die Teilnehmenden als Studierende oder arbeitende Lehrer*innen ausgesetzt sind. Die Organisatorin in Veranstaltung A tut dies zu Beginn nach der Begrüßung, indem sie erwähnt, dass es nicht selbstverständlich sei, dass zusätzlich zu Arbeitsalltag und Studium auch noch diese Veranstaltung besucht werde. Der Referent in Veranstaltung B thematisiert die Belastungen des Studierendenlebens mit Verweis auf eine Studie und fehlende Ruheräume an Universitäten. Das Ansprechen der Belastungssituation kann als eine Form der Anerkennung der Teilnehmer*innen und ihrer (vermuteten) Situation gelesen werden, die zu Beginn einer Veranstaltung helfen kann, Vertrauen aufzubauen.

---

11 Zur Praxis und Problematik des Vorlesens der Namensliste vgl. Akademie der bildenden Künste Wien (2019): trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume geschlechterreflektiert gestalten. Online unter: www.akbild.ac.at/trans-inter-nichtbinaer-lehre [28.06.2019].

Auffällig ist auch, dass beide Veranstaltungen nach der Begrüßung, Vorstellung und Einleitung mit einer Übung beginnen, die in Dreiergruppen durchgeführt wird. Die Dreiergruppe ermöglicht ein persönlicheres Kennenlernen und schafft eine begrenzte Kleingruppen-Öffentlichkeit, ist aber weniger intim als ein Paargespräch. Der Unterschied in der Gestaltung der ersten Übung liegt darin, dass in Veranstaltung B mit wechselnden Kleingruppe gearbeitet wird und die Teilnehmenden so mit mehreren Personen in Kontakt kommen, während in Veranstaltung A – in der es bereits eine Vorstellrunde gab – die Dreiergruppen nicht wechseln.

## 4.4 Sprechräume eröffnen: Sexualität als pädagogisches Thema einführen

Nachdem zunächst eher formal die Aufgaben des Anfangens beschrieben wurden, liegt der Fokus nun auf der Einleitung des Themas. In den Sequenzen des Beginnens wird das Thema der Bildungsveranstaltung benannt und damit in einer bestimmten Weise eingeführt. Die zentralen Begriffe in der Nennung des Themas sind dabei in beiden Fällen *Sexualität* und *Sexualpädagogik*. In Veranstaltung A ist es zunächst die Organisatorin, die das Thema nennt und die Zuständigkeit ihres Instituts für sexualpädagogische Bildungsangebote erklärt. Sexualität führt sie dann als »ständig präsent« in pädagogischen Situationen ein und begründet dies damit, dass Kinder und Jugendliche immer Burschen und Mädchen seien. Sexualität wird also bei ihr mit Geschlecht in Verbindung gebracht. Im weiteren Verlauf spricht die Referentin auch das Geschlecht der Teilnehmer*innen an, indem sie ausdrückt, dass sie sich über die anwesenden Männer freue. Sie betont dann schnell, dass sie sich auch über die Frauen freue, und hebt mit Verweis auf die Schwangerschaft die Bedeutung von Frauen als »erste Bezugspersonen« hervor, um dann nochmals die Wichtigkeit der Männer zu erwähnen. Die Referentin adressiert die Teilnehmer*innen in ihrer Geschlechtlichkeit, ohne sie damit aber als sexuelle Subjekte anzusprechen. Vielmehr hebt sie den Aspekt der Fortpflanzung und die Verantwortung für Kinder hervor.

Sexualität wird also in der Anfangssequenz von Veranstaltung A mit Geschlecht sowie mit Reproduktion und Elternschaft in Verbindung gebracht. Es scheint deshalb auch nicht verwunderlich, dass manche Teilnehmer*innen in der Vorstellrunde ihre eigenen Kinder erwähnen. Der auf dem Flipchart formulierte Satzanfang »Mit Kindern und Jugendlichen habe ich ... zu tun« legt ebenfalls nahe, nicht nur die professionelle Arbeit mit Kindern, sondern auch das familiäre Zusammenleben mit Kindern zu erwähnen.

Mit Blick auf die sozialen Differenzordnungen, die in dieser Anfangssituation relevant gesetzt werden, fällt auf, dass Geschlecht jene gesellschaftliche Differenzkategorie ist, die in der Eröffnungssequenz am prominentesten gesetzt wird. Andere Differenzen, die in der Vorstellrunde angesprochen werden sind Elternschaft/Nicht-Elternschaft (wobei Letztere unmarkiert bleibt) und regionale Herkunft. Die Referentin verweist in der Einleitung auch noch auf ethnische Zugehörigkeit und Religion.

Der Referent in Bildungsveranstaltung B eröffnet das Thema, indem er fragt, wer wisse, wie die Veranstaltung genau heiße. Dies bringt die Begriffe »Sexualpädagogik« und »Schule« ins Spiel. Er weist dann darauf hin, dass Sexualpädagogik und Se-

xualität Themen unterschiedlicher Disziplinen seien, und betont, dass es ihm um die Verbindung zwischen Wissenschaft und »unseren« Erfahrungen, Einstellungen und »unserer« Lebenspraxis gehe. Die Verbindung zur pädagogischen Arbeit zieht er, indem er erwähnt, dass Jugendliche sich diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden. Der Referent adressiert die Teilnehmer*innen in seiner kurzen Einführung auch als sexuelle Subjekte. Die zentrale Differenz, die eingeführt wird, ist die zwischen wissenschaftlichen Perspektiven auf Sexualität und persönlicher Erfahrung, Einstellung und Lebenspraxis. Gesellschaftliche Differenzkategorien werden in seiner Einführung nicht angesprochen.[12]

In der Art und Weise, wie das Thema in den Veranstaltungen eingeführt wird, so meine Interpretation, wird der Raum der Auseinandersetzung mit Sexualität als pädagogischem Thema in unterschiedlicher Weise eröffnet und abgesteckt. Um die eröffneten Möglichkeitsräume und ihre Grenzziehungen analytisch beschreiben zu können, führe ich im nächsten Abschnitt eine theoretische Unterscheidung unterschiedlicher Sprechweisen ein, die dabei hilft, die beiden Anfangssituationen hinsichtlich der eröffneten Möglichkeitsräume und Begrenzungen des Sprechens näher zu analysieren und zu interpretieren.

## Sprechen als, von, über und durch

Die Unterscheidungen, die ich hier einführe, orientieren sich an einem Text von Ulrich Selle (2000) zu »Sexualität und Sprache«, der im Handbuch »Sexualpädagogik lehren« (Sielert/Valtl 2000) erschienen ist. Selles Unterscheidungen helfen, die Sprechweisen in den Bildungsveranstaltungen zu differenzieren. Er spricht von

- »dem Reden als Sexualität, also der sexuellen Rede,
- dem Reden von Sexualität, als dem sprachlichen Umgang mit erlebter Sexualität, also dem Sprechen von Fantasien, Ereignissen, Handlungen oder Erlebnissen,
- dem Reden über Sexualität, das ein abstrakteres oder verallgemeinerteres Sprechen über (z.B. biologische, soziale oder gesellschaftspolitische) Aspekte von Sexualität meint und
- dem körpersprachlichen Reden durch Sexualität, das keine verbalsprachliche Kommunikation ist, sondern Sexualität sozusagen als eine körperliche Sprache begreift« (vgl. Selle 2000: 246ff.).

Die Unterscheidung von vier Sprechweisen, wie Selle sie vornimmt, ist schlüssig und pointiert, lässt sich aber hinsichtlich ihrer Aussagekraft noch präzisieren. Ich verändere sie also in zweierlei Hinsicht: Zum einen bevorzuge ich den Begriff des Sprechens gegenüber dem des Redens, weil er eine stärker analytische Konnotation trägt und

12 Mit Blick auf das Handeln der Forscherin fällt auf, dass diese sich in ihrer Vorstellung in beiden Veranstaltungen an das bisher Gesagte anpasst und bereits gefallene Begriffe zu nutzen sucht, um sich verständlich zu machen. So erwähnt sie in Bildungsveranstaltung A ebenfalls ihre Kinder und verweist in der Vorstellung ihrer Forschung auf die Differenzkategorie Geschlecht, während in der Bildungsveranstaltung B ihre Kinder in keiner Weise Thema sind und sie sich im Sprechen über ihre Forschung auf das Thema Intimitätsschutz bezieht, das der Referent bereits erwähnt hat.

zudem präziser und auch gängiger ist. Zum anderen wähle ich unterschiedliche Bezeichnungen für den Gegenstand des Sprechens. Ich gehe von der Annahme aus, dass sich durch die unterschiedlichen Sprechweisen auch der Gegenstand des Sprechens verändert – oder besser gesagt: Der Gegenstand wird durch verschiedene Weisen des Sprechens unterschiedlich hervorgebracht. Mir scheint es daher sprachlich prägnanter, dies auch in den gewählten Begriffen zu markieren. Ich unterscheide also im Folgenden zwischen

- dem *Sprechen als sexuelle Praxis* (z.B. verführendes, antörnendes Sprechen, ›dirty talking‹),
- dem *Sprechen von Sexuellem*, also dem Sprechen von selbst erlebten sexuellen Fantasien, Praxen, Erfahrungen,
- dem *Sprechen über Sexualität*, im Sinne eines nicht an Erfahrung gebundenen, sondern vielmehr allgemeinen abstrakten Sprechens über einen Gegenstand, der mit dem Begriff Sexualität bezeichnet wird[13]
- und dem *›Sprechen‹ durch Sex als eine Form der Kommunikation*, also dem Einsatz von erotisch konnotierter Körpersprache und sexuellen Handlungen als einer Form des mitteilenden Ausdrucks.[14]

Auf diese Unterscheidung stütze ich mich, wenn ich im Folgenden die Einführungen des Themas durch die Referent*innen, wie sie in den dichten Beschreibungen dargestellt sind, nochmals genauer in den Blick nehme: Wie wird das Thema durch die Referent*innen eingeführt? Welche Sprechweisen sollen laut den Referent*innen im Seminar etabliert werden? Wie lassen sich aufbauend auf dieser Analyse die Möglichkeitsräume des Sprechens interpretieren, die in den Anfangssituationen in den Bildungsveranstaltungen eröffnet werden? Und welche Grenzziehungen werden dabei markiert?

## (1) Sexualität als ein pädagogisches Thema wie andere auch

Ausgehend von diesen Fragen richte ich den Blick zunächst auf Bildungsveranstaltung A. Die Anfangssituation in dieser Veranstaltung ist in einer Weise gestaltet, die ebenso für Aus- und Fortbildungen zu anderen Themen möglich wäre. Die Satzanfänge der Vorstellrunde weisen keinen sexualpädagogischen oder Sexualitätsbezug auf (Mein Name ist ...; Ich komme gerade von ...; Den Großteil meiner Zeit verbringe ich ...; Mit Kinder und Jugendlichen habe ich ... zu tun.). Organisatorin und Referentin eröffnen

13 Dieser Gegenstand hat sich – wie Foucault herausarbeitet – durch Diskurse in Wissenschaft, Medizin und Pädagogik im 17./18. Jahrhundert in der gegenwärtig verstandenen Form herausgebildet (vgl. dazu Abschnitt 1.4).

14 Die letzte der vier Weisen kann nicht als eine Sprechweise im engeren Sinne verstanden werden, wenn Sprechen verbale Kommunikation mit Worten meint. Mir scheint es hilfreich, in meiner Arbeit Sprechen in einem engeren Sinn zu verstehen und den Ausdruck des Körpers als Form der Kommunikation, aber nicht als Sprechen zu bezeichnen, auch wenn dies eine prekäre Unterscheidung ist, weil das Sprechen auch ein körperlicher Akt ist und Gestik, Mimik und Körpersprache immer Botschaften vermittelt. Diese Körper-Botschaften stehen in einem Zusammenhang zum gesprochenen Wort, unterstützen es oder stehen ihm entgegen, verstärken es, schwächen es ab oder konterkarieren es. Dennoch würde ich das ›Sprechen durch Sex‹ – der Klarheit wegen – als Form der Kommunikation, jedoch nicht als eine Sprechweise im engeren Sinn verstehen, weshalb es hier unter einfachen Anführungszeichen steht.

das Thema mit Bezug auf Kinder und Jugendliche. Es wird also angedeutet, dass ein Raum für das Sprechen über und von sexualpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eröffnet wird.

Die Referentin spricht an einer Stelle an, dass alle Expert*innen ihrer selbst seien, wenn es um Körper und Sexualität gehe. Es wird aber nicht deutlich, inwiefern diese Expertise in der Bildungsveranstaltung einbezogen wird. Der Einführung der Organisatorin ist zu entnehmen, dass es Vorträge geben wird und die Teilnehmer*innen sich mit Fragen einbringen können. Zudem wird erwähnt, dass didaktische Methoden vorgestellt werden. Die Veranstaltung stellt also – laut der Einleitung – vor allem das *Sprechen über Sexualpädagogik,* also das allgemeine Sprechen *über* etwas und nicht das Sprechen von persönlichen Erfahrungen in den Mittelpunkt.

Als Gegenstand der Auseinandersetzung wird in der Veranstaltung A nicht vorrangig Sexualität, sondern Sexualpädagogik eingeführt. Dabei wird weder erwähnt, dass Sexualpädagogik oder Sexualität in irgendeiner Form besondere Themen seien, noch wird dies durch die Art und Weise der Gestaltung dieser Anfangssituation suggeriert.

Diese Form der Einführung kann als ein Ausblenden gesellschaftlicher und pädagogischer Zuschreibungen an das Thema Sexualität gelesen werden, sie könnte aber auch als eine didaktische Strategie verstanden werden, das Thema zu normalisieren und es als selbstverständliches pädagogisches Thema einzuführen. Die Art und Weise, in der die Veranstaltung eröffnet wird, entspricht gängigen Formen pädagogischer Aus- und Fortbildungen, die den Teilnehmer*innen vermutlich bekannt sind. Diese Einführung mag für die Teilnehmer*innen angesichts möglicher Unsicherheit und Ungewissheit zu Beginn einer Veranstaltung als entlastend und Sicherheit gebend wahrgenommen werden. Sexualität und Sexualpädagogik erscheinen in der Einführung als ›normale‹ Themen, die genauso wie andere in den üblichen Routinen von pädagogischen Aus- und Fortbildungen behandelt werden (können). Ein Verweis auf eigene Erfahrung blitzt nur dort kurz auf, wo es um das Arbeits-Du geht. Die Referentin begründet das Arbeits-Du damit, dass es auch um persönliche Erfahrungen gehen würde, führt dies aber nicht näher aus.

### (2) Sexualität als wissenschaftliches und erfahrungsbezogenes Thema

Der Beginn in Bildungsveranstaltung B unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht von dem eben beschriebenen. Zum einen bricht der Referent mit der üblichen Routine von Bildungsveranstaltungen im tertiären Bereich, indem er vor dem offiziellen Beginn zu einer Entspannungsübung einlädt. Er bietet damit nicht nur eine Überbrückung der Wartezeit und damit auch der möglichen Unsicherheit und Ungewissheit des Anfangs an, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf die körperliche Präsenz und die eigene leibliche Erfahrung. In seinem Kommentar zur Übung kontextualisiert er diese jedoch nicht sexualpädagogisch, sondern mit Bezug auf die Arbeitssituation von Studierenden. Die Übung lässt sich dennoch auch als impliziter Hinweis auf einen sexualpädagogischen Zugang verstehen, der Körperlichkeit einbezieht.

In seiner inhaltlichen Einleitung spricht der Referent darüber, wie er das Thema in der Veranstaltung zu behandelt gedenkt und was er von den Studierenden erwartet. Er führt Sexualität als ein transdisziplinär relevantes Thema ein, das er aber nicht nur wissenschaftlich, sondern auch in Austauschgesprächen zu persönlichen Aspekten zu

behandeln gedenkt. Diese Eröffnungssequenz unterscheidet sich nicht nur markant von jener der Bildungsveranstaltung A, sondern auch von den anderen beobachteten Bildungsveranstaltungen. Der Referent thematisiert hier etwas explizit, das selten angesprochen wird: Er führt die Bildungsveranstaltung als einen Raum *des Sprechens von* eigenen Erfahrungen und Einstellungen ein. Er adressiert damit die Teilnehmer*innen als sexuelle Subjekte und verweist auf deren eigene Erfahrungen, Einstellungen und Lebensweisen als Kontext und Gegenstand der Auseinandersetzung im Seminar. Das Thema Sexualität und Sexualpädagogik wird also sowohl in den Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzung als auch in den Kontext persönlicher Bezüge zum Thema gestellt. Der Referent tut dies in einer Art und Weise, die die Spezifik der Thematik deutlich macht, das Thema jedoch nicht als privat oder als heikel einführt.

## Grenzziehungen aussprechen – einen klaren Rahmen abstecken

Der Referent in Bildungsveranstaltung B markiert dabei auch explizit eine Grenze der Auseinandersetzung. Diese Grenze kann mit Antje Langer als Grenze der »Materialisierung von sexueller Sinnlichkeit« (Langer 2017: 160) bezeichnet werden. Ich bevorzuge dafür den Begriff der *Sexualisierung*. Mit Sexualisierung meine ich, dass Handlungen, Ereignisse, Vorstellungen, Fantasien oder Personen eine sexuelle Konnotation bekommen, dass sie also sexuell aufgeladen werden. Ich gehe davon aus, dass Handlungen etc. nicht per se sexuell sind, sondern dieses Attribut durch die Wahrnehmung, Empfindung und Zuschreibung der Beteiligten bekommen. Sexualisierung in diesem Sinne ist ein wichtiger Teil sexueller Praxis und der Gestaltung von Begehren und Lust. Sexualisierung kann aber auch eine übergriffige und gewaltvolle Praxis sein, wenn sie gegen den Willen von Beteiligten etwa als Strategie der Manipulation, der Herabwürdigung oder der Verwirrung eingesetzt wird.[15]

Diese sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich in ihrer Ankündigung und Gestaltung von nicht-pädagogischen Veranstaltungen sexueller Bildung, die im Vorfeld explizit als sexuelle Räume angekündigt und konsensuell als solche etabliert werden, wie etwa Tantra-Workshops. Da sexualpädagogische Veranstaltungen nicht als sexuelle Räume angekündigt sind, wäre eine Sexualisierung von Personen oder Interaktionen tendenziell übergriffig. In anderen Veranstaltungen sexueller Bildung wird die Grenze der Sexualisierung möglicherweise anders gezogen. Auch in diesen Räumen gilt es jedoch zu klären, wie die Möglichkeitsräume und die Grenzziehungen abgesteckt und verhandelt werden

15 Sexualisierung als Bedeutungszuschreibung hat auch eine leibliche Dimension als spürbare Erregung, Anziehung oder Begehren. Diese leibliche Dimension wird häufig als etwas wahrgenommen, das uns widerfährt. Menschen können jedoch den Prozess der Sexualisierung fördern oder hemmen bzw. können den Ausdruck ihrer Erregung und ihres Begehrens gestalten. Sie können ihn durch Worte, den Klang ihrer Stimme, durch Gesten, die Gestaltung des Blicks oder Vorstellungen anheizen oder auch abkühlen. Selbst wenn also eine leiblich erfahrene Sexualisierung als Widerfahrnis wahrgenommen wird, bleiben die Möglichkeiten, darauf zu reagieren, vielfältig. Sexualisierung ist nicht dasselbe wie sexuelle Objektifizierung. Unter Letzterem verstehe ich, dass Menschen auf ihren Status als Objekt sexuellen Begehrens reduziert werden. Wenn wir andere sexuell begehren, dann sexualisieren wir sie, aber wir objektifizieren sie nicht notwendigerweise.

Mit Blick auf die Frage nach der Gestaltung von Möglichkeitsräumen und Begrenzungen des Sprechens über und von Sexuellem scheint es mir lohnend, die Sequenz, in der der Referent die Grenzziehung der Sexualisierung formuliert, näher in den Blick zu nehmen:

> Er meint, dass es im Seminar nicht nur um Sexualität und Sexualpädagogik in den Wissenschaften gehen werde. Viele Disziplinen hätten etwas zu dem Thema zu sagen, die Psychologie, die Sprachwissenschaft, die Soziologie, die Gender Studies und noch einige mehr. Um diese wissenschaftlichen Zugänge werde es im Seminar auch gehen. Sexualität habe aber auch viel »mit uns« zu tun und auch darum werde es in der Lehrveranstaltung gehen. Ihm sei die Brücke zwischen den Wissenschaften und dem, was uns als Menschen ausmacht, wichtig, also unsere Erfahrungen, Einstellungen und unsere Lebenspraxis. Er sagt auch, dass sich Jugendliche diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden.
>
> Die Studierenden wirken sehr still. Der Referent sagt auch, dass er von den Teilnehmenden erwarte, dass sie sich auf Gespräche und Interaktionen einlassen würden. »Auf akademische, nicht auf sexuelle«, ergänzt er. Einige lachen. »Letztere können auch passieren«, meint der Referent daraufhin, »aber dann bitte außerhalb des Seminars.« Der Referent fährt fort, indem er erwähnt, dass im Seminar auf Intimitätsschutz geachtet würde. Manches werde in Kleingruppen besprochen und es ginge nicht darum, alles »ins Plenum zu zerren«. (BP)

Der Referent markiert in dieser Sequenz, die kurz nach der Begrüßung stattfindet, was im Raum der Bildungsveranstaltung erwünscht ist und was nicht. Zum einen hält er fest, dass es in dem Seminar nicht nur um das wissenschaftliche Sprechen über Sexualität gehen werde, dass also die Grenze ›rein wissenschaftlicher‹ Behandlung des Themas überschritten werde und auch die eigenen Erfahrungen, Einstellungen und die eigene Lebenspraxis Teil der Auseinandersetzung seien. Es wird also – um es nochmals in der oben eingeführten Unterscheidung zu formulieren – nicht nur über *Sexualität* gesprochen werden, sondern auch *von Sexuellem*. Der Referent informiert die Teilnehmer*innen also gleich zu Beginn darüber, dass es in der Bildungsveranstaltung nicht erwünscht ist, sich bloß in einem distanzierten Sprechen über Sexualität einzurichten, sondern dass von ihnen erwartet wird, sich auf Gespräche einzulassen, in denen sie von ihrem eigenen Erleben sprechen. Die Ergänzung »auf akademische, nicht auf sexuelle« Interaktionen markiert die Grenze dieses Einlassens. Der Ausdruck »akademisch« wirkt an dieser Stelle etwas widersprüchlich, hat der Referent doch eben vorher von »persönlichen Erfahrungen« gesprochen, die üblicherweise nicht im Zentrum akademischer Auseinandersetzung stehen. Es liegt nahe, dass »akademisch« hier im Sinne von »verbal« oder »reflexiv« gemeint ist und insofern von sexueller Interaktion unterschieden wird.

Auf den Nachsatz des Referenten reagieren einige Teilnehmer*innen mit Lachen. Der Witz seiner Aussage, so würde ich interpretieren, liegt dabei darin, dass der Referent die Möglichkeit sexueller Interaktionen, indem er sie explizit ausschließt, gleichzeitig auch als denkmöglich einführt. Dieser Nachsatz könnte den Charakter eines schlüpfrigen ›Schenkelklopfer-Spruches‹ haben. Er wirkt jedoch durch die Ruhe und Ernsthaftigkeit, mit der der Referent spricht, an dieser Stelle nicht als solcher. Vielmehr

entsteht der Eindruck, dass der Scherz humorvoll eine Grenze markiert und zudem ermöglicht, dass sich die Spannung, die in der Gruppe angesichts der Anfangssituation spürbar ist, durch das Lachen ein Stück weit entladen kann.

In einem Nachsatz zum Nachsatz schließt der Referent nun sexuelle Interaktionen nicht grundsätzlich aus, weist ihnen aber einen Platz außerhalb des Seminars zu. Diese durchaus überraschende Wendung wirkt durch den ernsthaften Ton und die ruhige Präsenz des Referenten ebenfalls nicht anzüglich. Ich lese darin vielmehr die Anerkennung der Teilnehmer*innen als sexuelle Subjekte sowie die Anerkennung dessen, dass Anziehen und Begehren auch im universitären Raum entstehen können. Gleichzeitig markiert der Satz, dass das Seminar kein Raum für sexuelle Interaktionen ist. In der Bildungsveranstaltung soll also – in der oben eingeführten Unterscheidung formuliert – *über Sexualität* und *von Sexuellem* gesprochen werden, ohne aber dem *Sprechen als sexuelle Praxis* und *sexueller Praxis als Kommunikationsweise* Platz zu geben.

Dass der Referent hier etwas ausspricht, was den Konventionen folgend ohnehin ausgeschlossen ist, interpretiere ich auch als eine Form von schutzgebender und damit auch entlastender Klarheit. Seine Aussage beinhaltet, so meine Interpretation, auch das implizite Versprechen, in der Bildungsveranstaltung keine sexualisierte oder ›mehrdeutige‹ Atmosphäre zu etablieren oder zuzulassen, und dient möglicherweise nicht zuletzt dazu, die Vertrauenswürdigkeit und Integrität des männlichen Referenten zu etablieren.

Dieser sieht möglicherweise stärker als die Referentin der anderen Bildungsveranstaltung die Notwendigkeit, Vertrauen und Klarheit zu signalisieren, weil er als Mann leichter mit Übergriffigkeit assoziiert wird als weibliche Lehrende – gehen doch sexuelle Belästigung und Gewalt unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen häufig von Männern aus.

Dass der Referent anschließend über Intimitätsschutz spricht, unterstreicht die Interpretation der vorhergehenden Aussagen als Strategien zur Schaffung einer vertrauensvollen und achtsamen Atmosphäre. Die explizite Thematisierung der Grenze ›Sexualisierung‹ – wenn auch nicht mit diesem Begriff benannt – dient meiner Einschätzung nach dazu in Anerkennung sexueller Subjektivität einen klaren Rahmen abzustecken.

## Möglichkeitsräume des Sprechens im Vergleich

Antje Langer, deren Arbeit in Abschnitt 2.3 bereits Thema war, schreibt in Bezug auf die sexualpädagogische Arbeit in der Schule, dass sexualpädagogisch Tätige darauf bedacht sind, die »Thematisierung von Sexualität(en), Geschlecht, sexuellen Normen, Fragen von Gesundheit und Lebensweisen etc. überhaupt erst zu ermöglichen, als auch (…) konventionelle und individuelle Grenzen bei der Thematisierung einzuhalten« (Langer 2017: 51). Ich gehe davon aus, dass das in ähnlicher Weise auch für die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen mit Erwachsenen gilt. Die sexualpädagogische Situation ist auch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen eine »widersprüchliche und ambivalente, in der zwar (unter anderem) über Sexualität gesprochen werden kann und soll, die Reichweite und Art und Weise der Thematisierung […] jedoch beständig auszuhandeln« ist (ebd.). Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen den »symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung«, wie es Blumenthal, auf die Langer sich bezieht, formuliert (Blumenthal 2014: 164). Langer weist darauf hin, dass die Aushandlung der Möglichkeitsräume nur be-

grenzt eine von individuellen Akteur*innen ist, sondern vielmehr von »diskursiven und institutionalisierten normativen Dimensionen durchzogen [ist], die bestimmte Praktiken legitimieren und andere ausschließen« (ebd.).

An Langer und Blumenthal anschließend lautet meine These, dass Möglichkeitsräume des Sprechens über bzw. von Sexuellem durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens – oder anders formuliert durch den Abbau von Barrieren – und die gleichzeitige Begrenzung der Auseinandersetzung hergestellt werden. Grenzziehungen sind also im Sprechen über Sexuelles nicht nur einschränkend, sondern auch ermöglichend. Gleichzeitig braucht es auch eine Verschiebung von üblichen Sprechkonventionen, damit Möglichkeitsräume des Sprechens und Lernens eröffnet werden können. Wie wird dieser notwendige Balanceakt in den beiden Veranstaltungen gestaltet?

In Bezug auf die Eröffnung lässt sich resümieren, dass in den beiden Veranstaltungen die Möglichkeitsräume des Sprechens unterschiedlich gestaltet werden. In Bildungsveranstaltung B wird dieser Raum viel expliziter und themenspezifischer abgesteckt als dies in der Bildungsveranstaltung A der Fall ist. Die Teilnehmer*innen werden darauf vorbereitet, dass es auch um das Sprechen von eigenen Einstellungen und Erfahrungen gehen wird, und die Entspannungsübung bringt auch die körperliche Ebene ins Spiel. Gleichzeitig werden humorvoll die Grenzen dessen markiert, was in den Veranstaltungen erwünscht ist. Durch diese Einleitung, so mein Eindruck, wird eine gewisse Spannung aufgebaut und auf die Herausforderungen verwiesen, der es sich in der Lehrveranstaltung zu stellen gilt. Gleichzeitig wird durch die Schaffung eines klaren Rahmens, den Hinweis auf Intimitätsschutz und die Entspannungsübung auch das Bemühen um den Aufbau von Vertrauen und eine entspannte Atmosphäre erkennbar. Diese Form der Einleitung erzeugt möglicherweise Neugier und eine gewisse positive Aufregung, kann aber vielleicht auch Stress bei einzelnen Teilnehmer*innen hervorrufen.

Die Einleitung in Bildungsveranstaltung A wirkt im Vergleich zur Veranstaltung B eher themenunspezifisch und allgemein. Dies erzeugt den Eindruck, dass Sexualität ein Thema wie andere auch ist und keiner besonderen Behandlung bedarf. Das Thema wird in dieser Wiese entdramatisiert, was möglicherweise zur Entspannung bei den Teilnehmer*innen beiträgt. Es ließe sich aber auch sagen, dass dabei die Spezifik des Themas und die sexuelle Subjektivität der Teilnehmer*innen ignoriert wird und auch wenig Spannung im positiven Sinn erzeugt wird.

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede in der Einführung des Themas nochmals knapp zusammengefasst.

| | Bildungsveranstaltung A | Bildungsveranstaltung B |
|---|---|---|
| Schwerpunkt in der Einführung des Themas | *Sexualpädagogik* und Sexualität | *Sexualität* und Sexualpädagogik |
| Eingeführte Sprechweisen | über Sexualpädagogik sprechen | über Sexualität und Sexualpädagogik sprechen, von Erfahrungen und Einstellungen sprechen |
| Zentrale Differenzsetzungen | Frauen – Männer<br>Eltern – Nicht-Eltern | Wissenschaft – eigene Erfahrung<br>Jugendliche – Erwachsene |
| Adressierung der Teilnehmenden | als pädagogisch Tätige, als Männer und Frauen (sowie als Expert*innen ihrer eigenen Sexualität und ihres eigenen Körpers[16]) | als Studierende, als sexuelle Subjekte, (ab der ersten Übung auch als angehende Lehrer*innen) |
| Konstruktion des Themas | verbunden mit Fortpflanzung, Elternschaft und Geschlecht | verbunden mit eigenen Erfahrungen, Einstellungen, eigener Lebenspraxis sowie mit Wissenschaft |
| Grenzziehungen | keine expliziten Grenzziehungen; implizit bleibt die sexuelle Subjektivität der Beteiligten unangesprochen | sexuelle Interaktionen im Seminar werden explizit ausgeschlossen |
| Welcher Raum des Sprechens und Lernens wird eröffnet? | über Sexualität und Sexualpädagogik lernen, sich Wissen und Methoden aneignen | Wissenschaftliches über Sexualität und Sexualpädagogik lernen; Austausch von Erfahrungen und Einstellungen; (Körperübungen) |

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Thema Sexualität bzw. Sexualpädagogik in beiden sexualpädagogischen Veranstaltungen nicht als »wichtig, aber heikel« konstruiert wird, wie ich es in Bezug auf den pädagogisch-professionellen Fachdiskurs in Abschnitt 1.2 analysiert habe. Vielmehr wird es in nicht-dramatisierender Weise eingeführt.

In Veranstaltung A bleibt der eröffnete Möglichkeitsraum des Sprechens eher eng auf konventionelle Formen pädagogischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung begrenzt. Die Auseinandersetzung mit Sexualität und Sexualpädagogik wird vorrangig als Wissensvermittlung und als Aneignung von Methoden verstanden.

In Veranstaltung B wird Sexualität als Thema der Wissenschaft sowie der eigenen Lebenspraxis eingeführt, das in Form von wissenschaftlicher Auseinandersetzung und persönlichem – aber nicht sexuellem – Austausch behandelt werden soll. Dabei werden jedoch konventionelle Grenzen des Sprechens innerhalb von Bildungseinrichtungen ein Stück weit verschoben: in Richtung eines *Sprechens von* eigenen Erfahrungen.

Mit Blick auf das gesamte Forschungsmaterial zu den beiden Bildungsveranstaltungen lässt sich bemerken, dass die anhand der Anfangssituationen jeweils herausgearbei-

16 Die Adressierung als Expert*innen der eigenen Sexualität und des eigenen Körpers ist deshalb in Klammern gesetzt, weil dieses Expert*in-Sein von der Referentin erwähnt wird, aber nicht die Form der Adressierung der Teilnehmer*innen als Expert*innen annimmt.

teten Möglichkeitsräume und Grenzziehungen des Sprechens tendenziell für diese Veranstaltungen in ihrer Gesamtheit charakteristisch sind. Zwar wird in Veranstaltung A Sexualität nicht auf Geschlecht und Reproduktion reduziert, sondern explizit auch mit Lust verbunden; die enge konzeptionelle Verknüpfung von Sexualität mit Geschlecht und Fortpflanzung zieht sich jedoch durch. Wissens- und Methodenaneignung stehen in der gesamten Veranstaltung im Vordergrund. Die Teilnehmer*innen bewegen sich in dem vorgegebenen Rahmen des *Sprechens über Sexualität*, nur selten sprechen einzelne spontan auch *von ihren eigenen Erfahrungen*. Wenn die Referent*innen einen persönlichen Austausch initiieren, so beziehen sie sich dabei nicht auf die Gegenwart, sondern auf Erfahrungen in der Kindheit der Teilnehmenden oder auf den Austausch über Einstellungen.

In Veranstaltung B sind Geschlecht und Reproduktion, die in der Veranstaltung A zentral gesetzt werden, ebenfalls Thema, werden aber vom Referenten nicht so eng mit Sexualität verbunden. Vielmehr wird ein breiterer Sexualitätsbegriff etabliert. Neben der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (in Form von Texten, Inputs und Studienergebnissen) nehmen der persönliche Austausch zu sexuellen und sexualpädagogischen Fragen und Themen und die Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Methoden viel Raum ein. Letztere werden nicht nur im Sinne der Aneignung und Reflexion didaktischer Tools für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt, sondern auch als Kleingruppen-Methoden des Austauschs und der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Einstellungen im Sinne sexueller Bildung für die erwachsenen Teilnehmer*innen angeleitet.

## Conclusio

Das 4. Kapitel widmete sich unter dem Titel »Die Bildungsveranstaltungen eröffnen« zunächst den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie den Akteursgruppen der beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen. Es zeigt sich eine hohe Motivation und ein durchwegs großes Interesse und Engagement der Teilnehmer*innen, was sicherlich auch dadurch bedingt ist, dass sie die Veranstaltungen freiwillig oder als Wahl(pflicht)angebot absolvieren. Ein weiterer Grund für die hohe Motivation mag auch darin liegen, dass Sexualität als pädagogisches Thema noch immer etwas Besonderes darstellt und für die Teilnehmenden einen gewissen ›Pioniercharakter‹ hat, weil es in Ausbildungs- und Arbeitskontexten wenig besprochen wird.

Durch zwei dichte Beschreibungen von Anfangssituationen hat das Kapitel eingeladen, exemplarisch nachzuvollziehen, wie sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen eröffnet werden. In der Analyse dieser Beschreibungen zeigt sich, dass sich die Referent*innen in beiden Veranstaltungen in ähnlicher Chronologie bestimmten Aufgaben des Anfangs widmen. Die Veranstaltungen unterscheiden sich aber in der Art und Weise, wie sie mit diesen Aufgaben des Anfangs umgehen. Zentrale Unterschiede lassen sich darin ausmachen, wie die Teilnehmer*innen adressiert werden, wie das zentrale Thema der Veranstaltung verstanden wird und welche Sprechweisen als erwünscht eingeführt werden.

Im folgenden Kapitel wird die hier an zwei Beispielen begonnene kontrastierende Analyse vertieft und ein Spektrum an wiederkehrenden didaktischen Gestaltungselementen sowie unterschiedliche Typen von Veranstaltungen herausgearbeitet.

# 5. Praxisorientierte Lernsettings gestalten

5.1 Didaktische Praktiken: Neun wiederkehrende Gestaltungselemente
5.2 Handlungsfähigkeit stärken: Vier Varianten von Praxisorientierung
5.3 Sprechenlernen: Ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung

Welche didaktischen Praktiken lassen sich in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen beobachten? Inwiefern ähneln oder unterscheiden sich die Gestaltungselemente in den Veranstaltungen unterschiedlicher Anbieter*innen und verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen? Dieser Leitfrage von Teil II der Arbeit geht das Kapitel 5 mit Blick auf die mesodidaktische Ebene nach. Anhand des Forschungsmaterials werden wiederkehrende Gestaltungselemente sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen herausgearbeitet und beschrieben. Mit Gestaltungselementen meine ich dabei die Arten und Weisen, spezifische Inhalte mit bestimmten Methoden und Sozialformen zu verbinden. Diese Gestaltungselemente können – alltagssprachlicher formuliert – auch als didaktische *Routinen* sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen bezeichnet werden. Der Alltagsbegriff der Routinen sowie der praxeologische Begriff der *Praktiken* verweisen beide auf ein wichtiges Merkmal dieser Gestaltungselemente, nämlich ihr wiederkehrendes Auftreten. Die unter 5.1 beschriebenen Gestaltungselemente konnten also in mehreren sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen beobachtet werden. Dabei zeigt sich eine Variationsbreite in der konkreten Ausgestaltung dieser didaktischen Praktiken.

Mit Blick auf die Gestaltungselemente sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen wird deutlich, dass die Veranstaltungen durchwegs praxisorientiert ausgerichtet sind, die Praxisorientierung aber in unterschiedlicher Weise gestaltet wird. In Abschnitt 5.2 werden diese Unterschiede als vier Typen von Praxisorientierung herausgearbeitet. Die Typenbildung dient dazu, Unterschiede in der didaktischen Gestaltung zu pointieren und so der Reflexion zugänglich zu machen.

Abschnitt 5.3 widmet sich anschließend einem wichtigen Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung: dem Sprechenlernen über sexuelle Themen. Dabei greife ich auf die These aus Kapitel 4 zurück, dass zur Eröffnung von Möglichkeitsräumen des Sprechens über Sexualität die konventionellen Grenzen des Sprechens in Aus- und Fortbildungen verschoben werden müssen. Gleichzeitig ist es aber wichtig, gewisse Grenzen, etwa des Intimitätsschutzes, zu wahren. Herausgearbeitet wird in diesem Abschnitt, wie diesen Herausforderungen didaktisch begegnet wird und wie Demonstrations-, Übungs- und Austauschräume in den Bildungsveranstaltungen gestaltet werden.

## 5.1 Didaktische Praktiken: Neun wiederkehrende Gestaltungselemente

Um wiederkehrende Gestaltungselemente in den Aus- und Fortbildungen zu identifizieren, war es notwendig, mir einen Überblick über die Abläufe der Bildungsveranstaltungen zu verschaffen. Es wurden also zunächst sogenannte Kurzprotokolle zu den beobachteten Bildungsveranstaltungen angefertigt, die einen chronologischen Ablauf der Geschehnisse enthalten. Diese Protokolle dienten dazu, herauszuarbeiten, welche Themen mit welchen Methoden und Sozialformen bearbeitet werden und welche Routinen sich dabei ausmachen lassen. Da die didaktischen Gestaltungselemente der Veranstaltungen überwiegend von den Referent*innen eingeführt, vorgeschlagen bzw. angeleitet werden, wählte ich für ihre Benennung Formulierungen, die auf die Perspektive der Referent*innen verweisen. Verwendet wurden also Begriffe wie initiieren, vorstellen oder anleiten und nicht solche, die stärker die Teilnehmendenperspektive fokussieren, wie etwa aneignen, lernen oder erleben. In diesem Sinne lassen sich neun wiederkehrende Gestaltungselemente benennen:

1. Sexualpädagogische Methoden erlebbar machen
2. Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen führen
3. Wissenschaftliches Fachwissen präsentieren
4. Studienergebnisse zu Jugendsexualität vorstellen
5. Anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen besprechen
6. Biografische und professionelle Selbstreflexion initiieren
7. Zum Teilen von persönlichen Erfahrungen einladen
8. Sexualpädagogisches Probehandeln anleiten
9. Einen Büchertisch und Snacks zur Verfügung stellen

Diese Gestaltungselemente werden in vielen der beobachteten Bildungsveranstaltungen in unterschiedlicher Gewichtung, Ausgestaltung und Kombination eingesetzt, wie die folgenden Abschnitte zeigen. In der Beschreibung konzentriere ich mich vor allem auf die Darstellung der Settings, der Inhalte und der methodischen Zugangsweisen. Zudem arbeite ich die Ziele, Intentionen und Funktionen der Gestaltungselemente heraus, soweit diese verbalisiert werden oder sich in der Beobachtung erschließen. Einbezogen werden auch die Reaktionsweisen der Teilnehmer*innen auf die Gestaltungsimpulse der Referent*innen.

### (1) Sexualpädagogische Methoden erlebbar machen

In fast allen beobachteten Bildungsveranstaltungen ermöglichen die Referen*innen den Teilnehmenden, sexualpädagogische Methoden auszuprobieren. Die Teilnehmer*innen – also die (angehenden) pädagogisch Tätigen – werden eingeladen, Methoden für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Teilnehmenden-Perspektive zu erfahren. Im Zentrum dieses Gestaltungselements steht das Erleben sexualpädagogischer Methoden ›am eigenen Leib‹: Die Teilnehmer*innen sollen etwa möglichst viele Begriffe für Sexualorgane sammeln, Sprichwörter körperlich darstellen, im Team Quizfragen beantworten, ein Flipchart mit Klosprüchen füllen, Verhütungsmittel ertasten, sexuelle Schimpfwörter entmachten, ein Gruppenplakat zum Traummann bzw. zur Traumfrau gestalten, sich mit zusammengebundenen Fü-

ßen paarweise auf Kondomsuche machen oder Genitalien aus Plastilin formen. Diese exemplarische Liste macht das Spektrum an beobachteten Methoden deutlich.

Spiele, Körperübungen, Quiz, Diskussionsmethoden und Ähnliches werden also nicht nur vorgestellt, sondern auch durchgeführt und damit erlebbar gemacht. Dieses Vorgehen, bei dem Lernende mit den Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen können, wird als »pädagogischer Doppeldecker« bezeichnet (vgl. Geißler 1985 zit. n. Wahl 2002: 234). Viele der eingesetzten Methoden, wie etwa Warming-up-Übungen oder Assoziationsspiele, finden auch in anderen pädagogischen Kontexten Verwendung, werden aber in den beobachteten Bildungsveranstaltungen für sexualpädagogische Inhalte angepasst oder in ihrer Relevanz für Sexualerziehung argumentiert.[1]

In der Anleitung der Methoden werden die Teilnehmer*innen unterschiedlich adressiert: Meistens wird nicht explizit angesprochen, aus welcher Position heraus sie in der Übung agieren sollen, sie werden in der Anleitung jedoch klar als Erwachsene adressiert. In einer Bildungsveranstaltung spricht die Lehrperson explizit an, dass die Übung für Jugendliche gedacht sei, die Teilnehmer*innen sich aber aus ihrer gegenwärtigen Position als Erwachsene darauf einlassen sollen. Beobachtet werden konnte auch eine Situation, in der die Teilnehmer*innen als Kinder adressiert wurden und als Reaktion darauf dann auch aus einer gespielten Kinder-Position agierten.

Zumeist werden die Methoden vor oder nach ihrer Durchführung hinsichtlich ihrer Ziele und Einsatzmöglichkeiten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen besprochen, und die Referent*innen weisen darauf hin, was es beim Einsatz in pädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere in der Schule zu beachten gilt. Mit einzelnen Methoden werden dabei häufig mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt, wie die Referent*innen erläutern: Sie sollen etwa dazu beitragen, eine entspannte und lustvolle Atmosphäre herzustellen und die Anspannung, die das Thema Sexualität häufig mit sich bringt, etwas zu lösen, während sie gleichzeitig etwa auch dazu dienen, das Sprechen über Sexuelles zu üben oder Wissen zu erwerben bzw. zu festigen. Diese Ziele werden zumeist für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen argumentiert, scheinen aber in ähnlicher Weise auch für die Aus- und Fortbildung der pädagogisch Tätigen zu gelten.

Manche der Methoden haben, so der Hinweis einiger Referent*innen, darüber hinaus auch diagnostisches Potenzial: Sie zeigen den Leitenden, welches Vorwissen, welche Themen und welche Fragen die Teilnehmer*innen mitbringen. Dabei weisen einige Referent*innen – bezugnehmend auf die sexualpädagogische Arbeit in der Schule – darauf hin, dass nicht jede Frage, jedes Wissen und jedes Thema, das die Teilnehmer*innen mitbringen, auch artikuliert wird. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass das Sprechen in einer Schulklasse immer auch ein öffentliches Sprechen angesichts einer bestimmten Zuhörerschaft ist[2]: Was von wem gesagt wird, ist also auch

1 Von den Methoden, auf die ich mich in diesem Abschnitt beziehe, unterscheide ich jene, die nicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gedacht sind und nur in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden. Da Letztere entweder auf die Initiierung von Reflexionsprozessen zielen, dem Austausch von persönlichen Erfahrungen dienen oder eine Form des sexualpädagogischen Probehandelns darstellen, werden sie in den Abschnitten zu den ebenso benannten Gestaltungselementen beschrieben.

2 In Bezug auf die Schulklasse sprechen Breidenstein und Kelle von der doppelten Adressatenschaft (vgl. Breidenstein 2006; Breidenstein/Kelle 2002), wie bereits in Kapitel 2.3 angesprochen. Damit meinen

vom Wunsch nach sozialer Anerkennung geprägt, hängt von der Position der Sprechenden im sozialen Gefüge der Gruppe und von den (vermuteten) sozialen Normen ab, zu denen sich die Beteiligten verhalten. Das diagnostische Potenzial liege, so ein Referent, also nicht darin, zu zeigen, welches Wissen, welches Themen und Fragen die Schüler*innen *haben*, sondern was in der jeweiligen Klasse oder Gruppe *artikuliert werden kann*. (BP) Was in Bezug auf das diagnostische Potenzial von Methoden in Schulklassen thematisiert wird, gilt in ähnlicher Weise auch für die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, wie mir eine Referentin in einem Pausengespräch erklärt. (Feldnotiz)

Die sexualpädagogischen Methoden sind zumeist so angelegt, dass alle Teilnehmer*innen gleichzeitig aktiv beteiligt sind, indem etwa in Kleingruppen oder Paaren parallel gearbeitet wird oder Übungen eingesetzt werden, bei denen alle gleichzeitig zu agieren aufgefordert sind. Die Teilnehmer*innen nehmen das Angebot zum Ausprobieren sexualpädagogischer Methoden zumeist sehr bereitwillig an. Bisweilen wird sehr lustvoll gespielt und viel gelacht. Sehr selten beteiligt sich eine Person in ausgesprochener Weise nicht an Übungen, was auch akzeptiert wird. Auch wenn meistens alle Teilnehmer*innen mitmachen, ist die Intensität der Beteiligung sehr unterschiedlich und reicht – so die Wahrnehmung der Beobachterin – vom höflichen Mitmachen bis zum begeistert-lustvollen Sich-Einlassen.

### (2) Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen führen

Ein zweites Gestaltungselement, das sehr häufig beobachtet werden kann, sind Plenargespräche über handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen. Inhaltlich geht es in diesen Gesprächen zumeist um die Frage, in welchen pädagogischen Kontexten und Situationen wie und warum gehandelt werden kann und soll. In den Gesprächen werden Erfahrungsberichte aus der Praxis ebenso eingebracht wie handlungsanleitende Tipps zu konkreten Herausforderungen, sexualpädagogische Diagnosen und Zielsetzungen sowie Begründungswissen.

Die Plenargespräche werden – wie der Name sagt – in der ganzen Gruppe geführt und sind meistens referent*innenzentriert. Sie kommen dem nahe, was im Kontext Schule als Unterrichtsgespräch bezeichnet wird. Manche dieser Gespräche sind eher von den Fragen der Lehrenden geleitet, während andere stärker von den Kommentaren und Fragen der Teilnehmer*innen vorangetrieben werden. Bisweilen, doch verhältnismäßig selten entstehen auch Diskussionen. Inputs der Referent*innen, in denen sie Sachverhalte erläutern, Begründungen liefern, theoretische Begriffe einführen oder Erfahrungen teilen, gehen fließend in Gespräche über – und umgekehrt. Die Referent*innen sprechen in den Plenargesprächen zumeist frei, das heißt ohne sich auf ein vorbereitetes Skript zu beziehen, zumeist auch ohne Visualisierungen in Form von Flipcharts, Handouts oder Bildschirm-Präsentationen. Auch wenn die Referent*innen während dieser Gespräche Inputs geben, erwecken diese weniger den Charakter eines Vortrag als den eines Gesprächs. Dieser Eindruck entsteht unter anderem dadurch, dass die Referent*innen, die ihre Aufmerksamkeit nicht auf Unterlagen richten, während des Sprechens gut im Kon-

sie, dass Beiträge zum Unterricht sowohl an das offizielle Unterrichtsgeschehen als auch an die anwesende Peer Group der Gleichaltrigen gerichtet sind. Da Sexualität häufig ein peerkulturell hoch bedeutsames Thema ist, gilt dies für sexualpädagogische Settings in besonderer Weise.

takt mit den Teilnehmer*innen wirken, die – so der häufige Eindruck – an ihren Lippen hängen. Auch das räumliche Arrangement der meisten Bildungsveranstaltungen unterstützt die Wahrnehmung des Gesprächscharakters: Entweder sitzen die Referent*innen mit den Teilnehmer*innen im Sesselkreis oder sie nehmen eine stehende Position im Kreis ein. Die fehlende räumliche Trennung von Referent*innen und Teilnehmer*innen, die häufig sehr fokussiert wirkende Aufmerksamkeit der Beteiligten und der fließende Wechsel zwischen Input und Gespräch verleihen auch längeren Monologen einen Gesprächscharakter. Auffällig viele Situationen, die als Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen charakterisiert werden können, vermitteln den Eindruck von dichten Interaktionen, selbst dann, wenn überwiegend die Lehrperson spricht.

Die als Plenargespräche bezeichneten Settings unterscheiden sich von Vorträgen und Präsentationen, die sich in den Bildungsveranstaltungen vor allem dann beobachten lassen, wenn es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen geht. Die Unterscheidung zwischen Vorträgen/Präsentationen und Inputs innerhalb von Plenargesprächen lässt sich also zum einen an den unterschiedlichen Wissensformen – wissenschaftlich und handlungspraktisch – festmachen, zum anderen aber auch an der Strukturierung des Sprechens. Während bei Vorträgen ein klarer Aufbau erkennbar ist und das Sprechen durch vorbereitete Visualisierungen unterstützt wird, erfolgen die längeren Gesprächsinputs über handlungspraktisches Wissen zumeist ohne Unterlagen und sind weniger stringent in ihrem Aufbau.

Die handlungsorientierten Plenargespräche sind auch jener Raum, in dem Themen angesprochen werden, die keine eigene inhaltliche Einheit bekommen, aber in der Fachliteratur sowie in informellen Gesprächen mit manchen Referent*innen als wichtige sexualpädagogische Themen eingeschätzt werden. Zu diesen Themen zählen etwa jene, die Gerhard Glück und Kolleg*innen in ihrer Studie als »heiße Eisen« (1990) der Sexualerziehung bezeichnet haben, sowie jene, die Markus Hoffmann in seiner Interviewstudie mit Lehrer*innen als »problematisierte Themen« benennt (vgl. 2016: 173). Bei Glück und Kolleg*innen sind dies Homosexualität, Masturbation und Abtreibung (1990). Hoffmann nennt ebenfalls Homosexualität sowie Pornografie und Prostitution (vgl. 2016: 173). Manche dieser Themen werden in den Bildungsveranstaltungen von den Referent*innen mit großer Selbstverständlichkeit angesprochen: Selbstbefriedigung – auch Solosex oder Masturbation genannt – ist eines jener Themen, das in nahezu allen Bildungsveranstaltungen in Inputs oder Gesprächen angesprochen wird, ohne zuvor auf die Agenda gesetzt zu werden. Die zentrale Botschaft dazu ist, dass Selbstbefriedigung nicht abgewertet werden solle. Demnach sollen Kinder vermittelt bekommen, es sei in Ordnung bzw. gut, sich selbst lustvoll zu berühren. Selbstbefriedigung sei nicht körperlich oder psychisch schädlich, aber es gelte soziale Konventionen zu beachten. »Mach das gerne, aber in deinem eigenen Zimmer« oder »Das ist in Ordnung, aber nicht mitten am Montessori-Teppich, sondern in der Kuschelecke«, sind etwa Sätze, die Referent*innen vorschlagen, gegenüber kleineren Kindern zu verwenden. (BP)

Ein anerkennender Zugang ist auch in der Thematisierung von Homosexualität üblich: Auch dieses Thema wird häufig in den Gesprächen über handlungspraktisches Wissen angesprochen. Die zentrale Botschaft ist ein akzeptierender Zugang, wobei die konkreten Strategien des An- und Besprechens variieren (vgl. dazu Kapitel 8.3). Pornografie wird ebenfalls in allen Bildungsveranstaltungen und häufig in den handlungspraktischen Inputs und Gesprächen angesprochen, findet aber auch in Theori-

einputs oder im Rahmen des Erprobens von Methoden Berücksichtigung (vgl. dazu Kapitel 6). Schwangerschaftsabbruch bzw. Abtreibung wird in einzelnen Veranstaltungen von den Referent*innen eingebracht, ist in vielen aber kein Thema. Noch seltener besprochen wird Sexarbeit bzw. Prostitution.

Ein wichtiges Thema in handlungspraktischen Gesprächen ist auch die Sexualität von Kindern. Neben dem Verweis auf Freuds Modell der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und dem Sprechen über den Umgang mit Ausdrucksformen kindlicher Sexualität, wie etwa dem lustvollen Berühren der eigenen Genitalien oder gemeinsamen Körperentdeckungs- und Erkundungsspielen von Kindern, wird kindliche Sexualität häufig im Modus des Begründens besprochen. Begründet werden soll dabei vor allem, warum Kinder »von Anfang an« »sexuelle Wesen« oder »sexuell aktiv« sind und inwiefern deshalb Sexualerziehung von großer Bedeutung ist.

Das *Begründen* von pädagogischen Zielsetzungen und Handlungsweisen ist eine von drei häufigen Sprechweisen in den Plenargesprächen. Eine zweite häufig verwendete Sprechweise ist das *Demonstrieren*, also das Vorzeigen, wie mit Kindern und Jugendlichen gesprochen werden kann (vgl. dazu auch Kapitel 7). Eine dritte Sprechweise, die im Rahmen der Plenargespräche auffällt, ist die des *Erzählens* oder *Berichtens*. Narrative und berichtende Formen des Sprechens nehmen in manchen Bildungsveranstaltungen einen großen Raum ein. Dabei lassen sich vier unterschiedliche Formen identifizieren, die ich als *autobiografische Erfahrungen*, *Praxis-Anekdoten*, *fiktive Geschichten* und *Berichte über andere* bezeichne.

Mit *autobiografischen Erfahrungen* bezeichne ich jenes Sprechen, bei dem (nicht-berufliche) Erfahrungen aus Kindheit, Jugend und gegenwärtigem Leben im Zentrum stehen. Solche Erfahrungen werden sowohl von Teilnehmer*innen als auch von Referent*innen in die Plenargespräche eingebracht. In machen Bildungsveranstaltungen gibt es auch Einheiten, in denen es explizit um biografische Reflexion geht, diese Form der Reflexion ist hier jedoch nicht gemeint. Die biografischen Erfahrungen, die zumeist nicht ausführlich erzählt, sondern kurz berichtet werden, dienen häufig dazu, Einstellungen und Einschätzungen zu illustrieren bzw. zu legitimieren oder auf ein Problem hinzuweisen.

Auffällig ist, dass in manchen Bildungsveranstaltungen wiederholt auf den eigenen familiären Kontext, insbesondere auf die Erfahrung mit den eigenen Kindern zurückgegriffen wird. Referent*innen nutzen kleine Episoden von Erlebnissen mit ihren eigenen Kindern etwa dazu, die Phasen psychosexueller Entwicklung bei Kindern zu illustrieren. Wenn die Referent*innen von sich als Eltern sprechen, ermuntert das zumeist auch die Teilnehmer*innen Fragen und Erfahrungen einzubringen, die sie als Eltern beschäftigen. Das führt bisweilen dazu, dass sich der Fokus des Gesprächs vom professionellen zu familiären Kontexten verschiebt. Dies hat zwei Effekte: Erstens können bei Erfahrungen aus dem familiären Kontext nur manche Teilnehmer*innen mitsprechen, während andere ausgeschlossen sind, weil sie nicht auf die Erfahrung mit eigenen Kindern zurückgreifen können. Zweitens führt das Sprechen über familiäre Erfahrungen bisweilen dazu, dass die Unterschiede zwischen familiärer Sexualerziehung und institutioneller Sexualpädagogik mit ihren je spezifischen Rahmenbedingungen und Aufgaben verschwimmen.

Neben autobiografischen Erfahrungen ist die zweite narrative bzw. berichtende Form, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, die *Praxis-Anekdote*. Sie bezieht sich auf berufliche Praxis, das heißt auf sexualpädagogische, sexualberaterische oder -therapeutische Praxis im Besonderen oder pädagogische Praxis im Allgemeinen. Praxis-Anekdoten werden zumeist von den Referent*innen eingesetzt, aber auch (sexual-)pädagogisch erfahrene Teilnehmer*innen bringen solche Anekdoten ein. Im Gegensatz zu den biografischen Erfahrungen beziehen sich die Praxis-Anekdoten auf einen professionellen Kontext und haben zumeist nicht nur den Charakter, zu illustrieren oder auf Probleme hinzuweisen, sondern dienen auch dazu, Spannungsfelder und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, professionelles Deutungswissen zu vermitteln oder Kritik zu üben. Handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen wird unter anderem in dieser Anekdotenform vermittelt. Die Anekdoten werden von den Referent*innen oft mit bewusstem Spannungsaufbau und humorvoll erzählt, was von den Teilnehmer*innen zumeist mit großer Aufmerksamkeit und auch Gelächter goutiert wird. Häufig haben diese Anekdoten eine Pointe, mit der eine didaktische Botschaft verbunden ist.

Die dritte narrative Form sind *fiktive Geschichten*, die von den Referent*innen erzählt werden. Sie haben eine ähnliche Funktion wie Praxis-Anekdoten, ermöglichen aber durch ihre erklärte Fiktionalität, die Personen, Situationen und Interaktionen der Geschichte so zu entwerfen, dass die Botschaft, die vermittelt werden soll, besonders gut herausgearbeitet werden kann. Gleichzeitig müssen die Referent*innen dabei weder über konkrete Andere noch über sich selbst sprechen. Die Geschichten haben also eine Distanz zu konkreten Personen und Kontexten und umgehen somit das heikle Terrain der Selbst- und Fremdoffenbarung. Fiktive Geschichten eignen sich auch für die schulische Sexualpädagogik, wie eine Referentin den Teilnehmenden erklärt: Auch im Gespräch mit Schüler*innen ließe sich einiges in Geschichten verpacken. Die Referentin meint, dass sie sich manchmal Geschichten ausdenken würde, die etwa mit »eine Lehrerin hat mir einmal erzählt ...« beginnen. Bei diesen Geschichten könnte man, so meint sie, auch vom Wahrheitsanspruch wegrücken und man müsse sich nicht mit Details belasten. Ziel der Geschichten, so die Referentin, sei es etwa, »Kinder zu entlasten« (BP). Die Referentin argumentiert hier also, dass Geschichten ein hilfreiches Medium sind, um sexualpädagogische Botschaften an Kinder und Jugendliche zu vermitteln. Die Geschichten changieren dabei zwischen als fiktiv markierten Geschichten und dem Suggerieren einer realen Begebenheit. Für die Referentin steht nicht der Wahrheitsgehalt im Vordergrund, sondern die Geschichte als Vermittlungsform sexualpädagogischer Botschaften.

Die vierte Form des narrativen bzw. berichtenden Sprechens teilt ein zentrales Charakteristikum mit den fiktiven Geschichten, nämlich die Tatsache, dass es nicht um selbst Erlebtes geht. Ich nenne diese Form *Berichte über andere*. Diese Berichte können Geschichten aus der Verwandtschaft sein, aus der Kolleg*innenschaft oder sonstige Geschichten aus dritter Hand. Die Erzählenden können sich leichter als bei autobiografischen Erfahrungen von der Geschichte distanzieren und bei Nachfragen darauf verweisen, dass sie die Details nicht kennen. Die Berichte über andere ermöglichen es, ein Thema einzubringen und einen Sachverhalt als wahr und real zu behaupten, ohne ihn aber gleichzeitig mit sich selbst in Verbindung zu bringen. Nicht selten dienen diese Berichte dazu, eigene Bewertungen zum Ausdruck zu bringen und sich vom Verhalten anderer abzugrenzen. Sie werden aber auch zum Aufzeigen von Problemen herangezogen.

In Plenargesprächen über handlungspraktisches Wissen werden also unterschiedliche Formen des Sprechens eingesetzt. Neben Fragen und Antworten, Erklärungen und Hinweisen sind es insbesondere Formen des pädagogischen Begründens, des Demonstrierens sowie des Erzählens bzw. Berichtens, die als charakteristisch für das Gestaltungselement der handlungspraktischen Plenargespräche bezeichnet werden können.

### (3) Wissenschaftliches Fachwissen präsentieren

Die Plenargespräche unterscheiden sich, wie erwähnt, von den Präsentationen wissenschaftlichen Fachwissens. In den Bildungsveranstaltungen wird in unterschiedlicher Weise auf wissenschaftliches Wissen Bezug genommen. Die Bezugnahme reicht von unspezifischen Verweisen auf »den aktuellen Stand der Forschung« oder »die Psychologie« (BP) bis zur differenzierten Darstellung bestimmter Texte oder Aussagen von Autor*innen. Die Aufforderung an die Teilnehmer*innen, wissenschaftliche Texte zu lesen, um sie anschließend gemeinsam zu besprechen oder zu diskutieren, ist nicht sehr häufig zu beobachten und kommt ausschließlich in Bildungsveranstaltungen vor, die im Rahmen von Lehramtsstudien abgehalten werden. Gelesen werden dann etwa sexualwissenschaftliche Texte von einem der beiden »bekanntesten deutschen Sexualforscher«, wie ein Referent Volkmar Sigusch und Gunther Schmidt tituliert (Transkript), oder sexualpädagogische Texte etwa von Uwe Sielert oder Karlheinz Valtl. Viel häufiger als das Lesen von wissenschaftlichen Texten ist jedoch die Präsentation von wissenschaftlichem Wissen in Form von Vorträgen, zumeist begleitet von Bildschirm-Präsentationen, Skizzen auf Flipcharts und/oder Handouts. Während in einigen Bildungsveranstaltungen auf wissenschaftliches Wissen aus der Sexualpädagogik als Aspektdisziplin der Erziehungswissenschaft Bezug genommen wird, spielt dieses Wissen in anderen Bildungsveranstaltungen überhaupt keine Rolle. In mehreren Veranstaltungen wird also überhaupt kein Bezug auf Sexualpädagogik als Disziplin genommen.

Bisweilen werden in den Bildungsveranstaltungen auch Expert*innen aus den Bereichen Medizin, Gynäkologie und Geburtshilfe, Bubenarbeit – also geschlechtsspezifische sexualpädagogische Arbeiten mit Jungen – oder auch Medienpädagogik eingeladen, die ihr Fachwissen über Empfängnisregelung, Biomedizin, die Anatomie der Genitalien oder über Sexting bzw. Pornografie präsentieren, wobei es zumeist eine anschließende Möglichkeit zum Nachfragen gibt. Diskussionen entstehen angesichts der Fachvorträge solcher Expert*innen eher selten.

Neben Vorträgen von zusätzlich eingeladenen Referent*innen finden sich auch Vorträge, die von den Leiter*innen der Bildungsveranstaltungen selbst gehalten werden. In einem Ranking der meistpräsentierten theoretischen Modelle in den Bildungsveranstaltungen würden die Phasen der psychosexuellen Entwicklung nach Freud eindeutig an der Spitze stehen, so zeigt meine Beobachtung. Diese Phasen werden bisweilen mit Beispielen aus dem Bereich des (eigenen) familiären oder institutionellen Alltags illustriert.[3] Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt in der Präsentation wissen-

3 Das Modell der psychosexuellen Entwicklung nach Sigmund Freud ist das einzige Theoriemodell zu Kindersexualität, das in den Bildungsveranstaltungen zur Sprache kommt. Andere Modelle oder etwa die Unterscheidung zwischen homologen und heterologen Modellen zur Kindersexualität wurden nirgends explizit besprochen. Lediglich in einer Veranstaltung wurde ein Text dazu von Gunter Schmidt gelesen.

schaftlichen Fachwissens auf Begriffsverständnissen und Theorieansätzen zu Sexualität und auch zu Geschlecht (vgl. dazu Kapitel 7). Manchmal wird auch über die Unterscheidung von Begriffen wie Sexualerziehung, Sexualaufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung referiert. Auch zu Sexualität und Medien im Allgemeinen oder Pornografie im Besonderen lassen sich theoretische Inputs beobachten, die sich etwa auf Wirkungsmodelle (vgl. Weidinger u.a. 2007) oder auf das von Nicole Döring entwickelte Modell der »Pornografiekompetenz« beziehen (vgl. Döring 2011).

### (4) Studienergebnisse zu Jugendsexualität vorstellen

Das Gestaltungelement des *Vorstellens von Studienergebnissen zu Jugendsexualität* ist Teil von Plenargesprächen oder der Präsentation wissenschaftlichen Fachwissens. Da es in fast allen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte und dabei eine ähnliche Funktion innehat, erscheint es sinnvoll, es als eigene didaktische Routine zu benennen. Während Kindersexualität, wie eben angesprochen, im Zuge von handlungspraktischen Fragen, im Modell der psychosexuellen Entwicklung sowie im Modus des Begründens auftaucht, wird Jugendsexualität in Form von Zahlen, also von Ergebnissen quantitativer Erhebungen thematisiert. Kindersexualität und Jugendsexualität werden also in unterschiedlicher Weise zum Thema. Ihre Thematisierung scheint unterschiedliche Funktionen in den Bildungsveranstaltungen innezuhaben. Während es notwendig zu sein scheint, zu begründen, warum Kinder als »sexuelle Wesen« oder »sexuell aktiv« (BP) zu betrachten sind, ist dies bei Jugendlichen offensichtlich nicht notwendig. Das Sprechen der Referent*innen über Jugendsexualität baut auf der Anerkennung auf, dass viele Jugendliche sexuell aktiv sind – alleine und auch mit anderen. Diese Anerkennung kann als Konsens unter den Referent*innen der Bildungsveranstaltungen angesehen werden.[4]

Beim Sprechen über Jugendsexualität stehen Studienergebnisse aus quantitativen Studien im Zentrum. Die zugrundeliegenden Studien sind häufig als standardisierte (Online-)Befragungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen konzipiert. Häufig wird etwa auf die repräsentativen Studien Bezug genommen, die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) regelmäßig alle zwei Jahre durchgeführt und veröffentlicht werden (vgl. Bode/Heßling 2015, 2019). Während viele Referent*innen nur wenige ausgewählte Ergebnisse aus dieser Studie nennen – etwa zum Verhütungsverhalten, dem Alter der Jugendlichen beim ersten Sex oder auch dem Pornografiekonsum-Gewohnheiten von Jugendlichen –, werden die Ergebnisse in manchen Veranstaltungen auch genauer präsentiert, etwa indem ausgewählte Ergebnisse in Form von Diagrammen visualisiert und mit den Teilnehmer*innen besprochen werden.

4 Der Erziehungswissenschaftler Markus Hoffmann spricht angesichts dieser Anerkennung von der »Normalisierung jugendlicher Sexualität« (2016: 243ff.). Angesichts seiner Interviews mit Sexualerziehungslehrer*innen, identifiziert Hoffmann neben der »Normalisierung jugendlicher Sexualität« auch eine Thematisierungsweise der Problematisierung jugendlicher Sexualität, die vorrangig auf die Defizite von Jugendlichen fokussiert (vgl. 2016: 274).

Die Präsentation der Studienergebnisse dient dazu, einen themenspezifischen Einblick in die Lebenswelt von Jugendlichen zu geben und erstens zu verdeutlichen, mit welchen als sexualpädagogisch relevant verstandenen Herausforderungen Jugendliche gegenwärtig konfrontiert sind (z.B. Pornografie, Druck durch Körpernormen oder fehlende Ansprechpersonen bei sexuellen Fragen), und zweitens Erkenntnisse über jugendliches Sexualverhalten bereitzustellen. Dabei, so zeigt sich in der Beobachtung, kommt den Studienergebnissen als wissenschaftlich produziertem Wissen die Funktion zu, ›mediale Mythen‹ über die ›sexuell verwahrloste‹ oder ›pornografisierte‹ Jugend zu widerlegen, zu relativieren und/oder zu differenzieren. Die Studienergebnisse werden jedoch zumeist nicht als direkte Reaktion auf ›Skandal-Geschichten‹ von Teilnehmer*innen eingebracht. Vielmehr scheinen sie proaktiv und quasi präventiv eingesetzt zu werden, um einem skandalisierenden und moralisierenden Sprechen vorzubeugen und stattdessen eine differenziertere Sichtweise auf jugendliches Sexualverhalten zu etablieren.

Im Gegensatz zur medial verbreiteten Annahme, Jugendliche hätten ›immer früher Sex‹, wird etwa mit Hilfe der Studien darauf verwiesen, dass das Durchschnittsalter beim ersten Koitus seit Jahrzehnten nicht gesunken sei, sondern relativ konstant zwischen 16 und 17 Jahren liege. Oder es wird anhand der empirischen Daten gezeigt, dass Jugendliche gegenwärtig durchwegs verantwortungsbewusst verhüten. Diese oft pointiert präsentierten Ergebnisse werden von den Teilnehmer*innen teilweise mit Erstaunen quittiert.

Ein häufig genanntes Thema, bei dem Studienergebnisse sowohl zur Schaffung von Problembewusstsein wie zur Entskandalisierung jugendlichen Sexualverhaltens dienen, ist Pornografie: Studienergebnisse zu jugendlichem Pornografiekonsum werden herangezogen, um aufzuzeigen, dass das Thema Jugendliche beschäftigt und deshalb von Pädagog*innen aufgegriffen werden sollte (vgl. Abschnitt 6.2). Dies wird zum einen mit Zahlen belegt, die zeigen, wie viele Jugendliche einer bestimmten Alterskohorte schon einmal Pornos gesehen haben, und zum anderen mit Studienergebnissen begründet, die besagen, dass vor allem Burschen angeben, Pornos nicht nur zu Zwecken wie der sexuellen Stimulation, sondern auch als Informationsquelle zu benutzen. Aus diesem Grund sei es wichtig, über Pornografie, ihren Realitätsgehalt und die in ihnen vermittelten Geschlechter- und Sexualnormen zu sprechen, so argumentieren mehrere Referent*innen. Die Studienergebnisse werden auch dazu genutzt, der Skandalisierung jugendlichen Pornografie-Konsums und seiner möglichen Wirkungen eine differenziertere Betrachtung des Phänomens entgegenzusetzen: Mit Bezug auf Jugendliche von der »Generation Porno«[5] zu sprechen, so beispielsweise ein Referent, sei schlichtweg falsch und irreführend, denn Pornografie würde vor allem von erwachsenen Männern konsumiert. Dass Jugendliche Pornos als Informationsquelle zu Sexualität nützen würden, so der Referent weiter, mag neben der niederschwelligen und kostenlosen Zugänglichkeit auch damit zu tun haben, dass niemand mit ihnen über das spreche, was sie am Sex am meisten interessiere, nämlich Aspekte wie Lust- und Erregungsgestaltung. In dieser Argumentation nutzt der Referent die Studienergebnisse als Ausgangsbasis für seine Diagnose über gegenwärtige Sexualerziehung und ihre Versäumnisse.

5 »Generation Porno. Jugend, Sex und Internet« – so lautet etwa der Titel eines journalistischen Buches von Johannes Gernert (2010), das medial intensiv diskutiert wurde.

### (5) Anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen besprechen

Neben Prozentzahlen aus Studien bringen Referent*innen häufig auch anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen in die Bildungsveranstaltungen mit. Diese Fragen, zumeist auf kleine Zettelchen geschrieben, werden in der eigenen sexualpädagogischen Praxis der Referent*innen in Schulen gesammelt. Sie stammen aus der »Anonyme-Fragen-Box«, einer Methode, die in der schulischen Arbeit von externen Sexualpädagog*innen häufig eingesetzt wird. Die Schüler*innen schreiben dabei Fragen auf Zettelchen und werfen diese in eine Box. Anschließend werden die Fragen von den Referent*innen vorgelesen und im Dialog mit der Klasse beantwortet. Laut der österreichischen Studie von Depauli und Kolleg*innen, die in Kapitel 2.3 besprochen wurde, ist die Möglichkeit, anonyme Fragen zu stellen, der meistgenannte Wunsch der Schüler*innen an sexualpädagogischen Unterricht (vgl. Depauli u.a. 2016: 15ff., 50ff.).

In den Bildungsveranstaltungen werden die anonym gestellten Fragen aus der schulischen Sexualpädagogik in unterschiedlicher Form aufgegriffen: Häufig lassen die Referent*innen eine teilnehmende Person eine der Fragen ziehen und laut vorlesen. Daraufhin versucht entweder die jeweilige Teilnehmer*in eine Antwort, die Lehrperson bietet Antwortmöglichkeiten an oder die Gruppe sucht gemeinsam nach Möglichkeiten, wie mit der Frage umgegangen werden kann. Während der Auseinandersetzung mit den Fragen der Kinder und Jugendlichen weisen die Referent*innen darauf hin, was es bei dieser Übung im Schulkontext zu beachten gilt. Wichtig sei etwa, dass die Fragen von der Lehrperson vorgelesen würden und nicht in die Hände der Schüler*innen geraten, weil sonst die Anonymität nicht mehr gewährleistet werden könne.[6] Auch sei es beim Vorlesen notwendig, alles wegzulassen, was zur Identifizierung konkreter Personen führen könnte oder Personen diffamiert. Einige Referent*innen ermutigen dazu, dass Lehrer*innen oder externe*r Workshopleiter*innen in der Klasse auch durchaus sagen können, dass sie selbst nicht alles wissen und sich bei manchen Fragen erst informieren müssen.

Eine Referentin erklärt auch, wie man reagieren kann, wenn eine Frage nicht altersangemessen erscheint: Man könne sagen, dass die Schüler*innen noch nicht alles gelernt hätten, was es zum Verstehen der Antwort brauchen würde, weshalb sie sich noch gedulden müssten, bis sie das vorausgesetzte Wissen dafür hätten.[7] Einige Referent*innen weisen darauf hin, dass es wichtig sei, zum einen die konkreten, manchmal vielleicht auch provokanten Fragen zu beantworten, zum anderen aber auch auf das einzugehen, was als Hintergrund der Frage angenommen wird, also das vermutete Anliegen der Frage aufzugreifen.

---

6 Als Alternative dazu wird auch der Vorschlag genannt, dass die Fragen abgetippt werden können, um sie dann in anonymisierter Form der Klasse zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen.

7 Der Anlass dieser Erläuterung war die Frage einer Teilnehmerin, wie damit umgegangen werden könne, wenn ein Kind danach fragt, was Petting sei, eine Frage die diese Teilnehmerin als nicht angemessen für die Volksschule hielt. Während andere Teilnehmer*innen einwarfen, dass diese Frage nicht so schwierig sei, bot die Referentin die oben erwähnte Möglichkeit an, die Frage auf später zu verschieben oder sie im Einzelgespräch mit dem Kind nochmals aufzugreifen, wenn sie für die ganze Klasse nicht angemessen erscheine.

Die Teilnehmer*innen zeigen sich zumeist sehr interessiert daran, wie die Referent*innen die Fragen beantworten, und bringen teilweise auch selbst Fragen ein, die ihnen in ihrer pädagogischen Praxis schon begegnet sind oder begegnen könnten. Die Referent*innen kommen dem Wunsch, Antwortmöglichkeiten vorzuschlagen, zumeist nach. Begründet wird das Gestaltungselement der anonymen Fragen in den Bildungsveranstaltungen damit, dass die Teilnehmer*innen einen Eindruck von den Fragen bekommen sollen, die ihnen in der Schule oder in anderen pädagogischen Kontexten begegnen können. Zudem sollen sie Reaktionsmöglichkeiten kennenlernen oder auch selbst erproben.

In einer Bildungsveranstaltung übten die Teilnehmer*innen in Kleingruppen, Antworten auf die anonymen Fragen von Jugendlichen zu formulieren. Dieses Erproben wird in zwei Schritten gestaltet: Als ersten Schritt wählte die Lehrperson die Übung »Wir gegen Dr. Sommer«. Die Teilnehmer*innen erhielten anonyme Fragen, die in der Jugendzeitschrift »Bravo« veröffentlicht worden waren, und sollten in Kleingruppen eine schriftliche Antwort formulieren. Anschließend wurden sowohl die Antworten der Kleingruppen als auch die in der Zeitschrift veröffentlichten Antworten von Dr. Sommer vorgelesen und im Plenum diskutiert und bewertet. Im zweiten Schritt am darauffolgenden Seminartag übten sich die Teilnehmer*innen im mündlichen Beantworten von Fragen in Form von Rollenspielen in Dreiergruppen. Während zwei Teilnehmer*innen anhand einer Frage, die aus einem Pool von Fragen gezogen wurde, ein Gespräch zwischen einer Schüler*in einer bestimmten Altersgruppe und einer Lehrer*in bzw. auch zwischen Elternteil und Kind simulierten, beobachtete ein*e dritte*r Teilnehmer*in das Gespräch und gab anschließend Feedback. Diese beiden Übungen und insbesondere das Feedback von Kolleg*innen in der zweiten Übung wurden von den Teilnehmer*innen in der abschließenden Reflexionsrunde als sehr positiv und hilfreich bezeichnet.

### (6) Biografische und professionelle Selbstreflexion initiieren

In vielen der beobachteten Bildungsveranstaltungen finden sich Settings angeleiteter Reflexion. Neben der Reflexion dessen, was in der Bildungsveranstaltung selbst geschieht, beziehen sich die Reflexionsaufforderungen vor allem auf zweierlei: entweder auf die Reflexion des Umgangs mit Körper, Geschlecht und Sexualität in der eigenen Kindheit und Jugend der Teilnehmenden (*biografische Reflexion*) oder auf die Reflexion des Umgangs mit Sexualität in den pädagogischen Organisationen, in denen die Teilnehmer*innen arbeiten (*professionelle Reflexion*).

Die Reflexion eigener Erfahrungen aus Kindheit und Jugend wird damit begründet, dass es notwendig sei, sich der eigenen Erfahrungen und möglicherweise auch Verletzungen sowie der angeeigneten Werte und Normen bewusst zu werden, um sie befragen und prüfen zu können und nicht unreflektiert und möglicherweise in verletzender oder einengender Weise an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. Eine solche Reflexion, so eine Referentin, könne auch helfen, herauszufinden, welche sexualpädagogischen Themen den Teilnehmer*innen leichtfallen und Spaß machen und bei welchen es sinnvoll wäre, kollegiale Unterstützung oder externe Expertise hinzuzuziehen. Argumentiert wird auch, dass die Erinnerung an die eigene Kindheit und Jugend helfen könne, sich

in die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen und ihre Fragen hineinzuversetzen und nicht von den Fragen und Themen auszugehen, die Erwachsene beschäftigen würden.

Die biografische Reflexion zu Erfahrungen in Kindheit und Jugend wird zumeist als Einzelübung in Form von Handouts mit offenen Fragen oder als mündlich angeleitete Einzelreflexion initiiert und anschließend in Kleingruppen oder auch im Plenum nachbesprochen. In einer Bildungsveranstaltung ist dieses Reflexionssetting etwa so gestaltet, dass die Referentin ruhige Musik abspielt und dazu Reflexionsfragen vorliest. Die Fragen beziehen sich vorrangig auf körperliches Erleben, etwa den Umgang mit Nacktheit in der Herkunftsfamilie, und die Herausbildung der eigenen geschlechtlichen Identität in der Kindheit. Sexualität im engeren Sinne, also körperliche Lust, Erregung, Begehren oder Fortpflanzung, sind dabei nicht Thema. In manchen Bildungsveranstaltungen konzentriert sich die Reflexion der Erfahrungen aus Kindheit und Jugend auf einzelne Aspekte: So wurde etwa in einer Bildungsveranstaltung danach gefragt, welche Personen in Kindheit und Jugend wichtig für Gespräche über Themen rund um Sexualität waren (siehe unten). In einer anderen Bildungsveranstaltung teilte die Referentin eine Liste mit »Du sollst«-Sätzen aus, die die Teilnehmer*innen zur Reflexion von Werten und Normen anregen sollte. Die Teilnehmer*innen gingen in Einzelarbeit diese Liste durch und wählten Botschaften aus, die sie selbst in Kindheit und Jugend mitbekommen hatten. Die Aufgabe war dann, zu überlegen, wer ihnen diese Botschaften in welcher Weise vermittelt hatte – was viele in der Nachbesprechung als schwierig bezeichneten. Schließlich sollten die Teilnehmenden auch überlegen, ob sie diese Botschaften gegenwärtig als hilfreich empfinden würden, und sie gegebenenfalls so umformulieren, dass sie zu stimmigen und unterstützenden Botschaften werden.

Neben diesen Formen biografischer Reflexion lassen sich auch Reflexionsübungen finden, die sich auf den institutionellen Umgang mit Sexualität beziehen. Diese professionelle Reflexion ist zumeist als Kleingruppenarbeit konzipiert. Anhand von Listen mit offenen Fragen sollen die Teilnehmer*innen in einen Austausch über den Umgang mit Sexualität in ihrem Arbeitsfeld kommen, der anschließend im Plenum nachbesprochen wird.

In einem kürzeren Veranstaltungsformat dauerte dieser Erfahrungsaustausch nur zehn Minuten. Die Fragen bezogen sich vor allem darauf, ob im Lehrer*innenkollegium über Sexualerziehung gesprochen werde, was die Erwartungen der Schule an die Lehrer*innen diesbezüglich seien und wie es den Lehrer*innen bezüglich der Sexualerziehung mit den Eltern gehe. In einer längeren Bildungsveranstaltung nahm die Kleingruppenreflexion etwa eine Stunde ein und der Fragebogen umfasste zahlreiche Reflexionsimpulse zur Sexualkultur und den sexualerzieherischen Ansätzen der Institution, in der die Teilnehmer*innen arbeiten.

### (7) Zum Teilen von Erfahrungen einladen

Wie bereits deutlich geworden ist, ist das Sprechen über Erfahrungen Teil mehrerer Gestaltungselemente. So wird im Rahmen von Plenargesprächen berufliches Erfahrungswissen weitergegeben oder im Zuge von Reflexionsübungen über Erfahrungen in der Kindheit nachgedacht. Was unterscheidet nun das Gestaltungselement des *Teilens von Erfahrungen* von anderen Formen der Bezugnahme auf Erfahrung? Die Ein-

ladung zum Teilen von Erfahrungen, wofür auch der englische Betriff des *Sharings* verwendet werden kann, meint eine besondere Form der Bezugnahme auf Erfahrung: ein Sprechen *von* Erlebtem. Ich differenziere zwischen dem Sprechen *über* etwas als einem abstrahierten und distanzierten Sprechen und dem Sprechen *von* Erfahrenem, bei dem das Mitteilen eigenen Erlebens und die Teilhabe an dem vermittelten Erleben anderer im Mittelpunkt steht (vgl. dazu auch 4.4). Diese beiden Formen des Sprechens werden unterschieden, weil sie jeweils andere didaktische Rahmungen zu erfordern scheinen, wie noch verdeutlich werden wird.

Die Reflexion biografischer und beruflicher Erfahrungen, von der davor die Rede war, kann einen Anteil von Sharing beinhalten, sie zielt aber zumeist auf eine Distanzierung von diesen Erfahrungen, also auf den Wechsel zu einer Metaebene. Reflexion fokussiert häufig eine kognitive Bearbeitung von Erfahrungen und intendiert die Generierung von Erfahrungswissen. Initiiert wird also ein Prozess, in dem Erlebnissen etwa durch die distanzierte Betrachtung oder die Perspektivenvielfalt im kollegialen Austausch neue Bedeutungen gegeben werden und sie zu mitteilbaren Erfahrungen kondensieren.

Mit der Einladung zum *Teilen* von Erfahrungen ist hingegen nicht die Aufforderung zur distanzierten Betrachtung, sondern vielmehr eine Einladung zu Unmittelbarkeit und (emotionaler) Involvierung verbunden. Sharing meint weniger eine kognitive Bearbeitung als ein Mitteilen von Erlebnissen und der durch sie ausgelösten Gefühle und Empfindungen. Ein Setting des Sharings kann als eine Einladung gelesen werden, dass die Beteiligten etwas Persönliches von sich zeigen. Der Unterschied bzw. auch der Wechsel zwischen Sharing und Reflexion wird exemplarisch in der folgenden Sequenz deutlich:

> Die etwa zehn Teilnehmer*innen einer kürzeren Fortbildung werden aufgefordert, sich aus einer Vielzahl von kleinen schwarz-roten »Herzbildern« (veröffentlicht in Selbstlaut 2013) eines auszuwählen, das sie mit einer Herzgeschichte aus der eigenen Kindheit und Jugend verbinden. Alle die wollen, teilen ihre Herzgeschichten in knappen Worten oder auch ausführlicher in der Gruppe. Im Anschluss an dieses Teilen von Erfahrungen leitet die Referentin eine Übung ein, bei der es darum geht, sich zu erinnern, wer in der Jugend für sexuelle Themen ansprechbar gewesen sei, also welche Erwachsenen wichtig gewesen seien und warum es möglich gewesen wäre mit diesen zu sprechen. Jemand antwortet sofort mit »niemand«, andere erzählen etwa von großen Schwestern, Tanten oder Müttern von Freund*innen. Eine Referentin fragt nach, inwiefern diese Personen hilfreich gewesen seien. Nach ein paar Wortbeiträgen steht die zweite Referentin auf und notiert – bezugnehmend auf die Beiträge der Teilnehmer*innen –, was es möglich gemacht hat, mit diesen Personen über Sexuelles zu sprechen. Genannt werden etwa Offenheit und Humor. (BP)

Dieser Protokollauszug verdeutlicht zwei unterschiedliche didaktische Gestaltungselemente: Während ich die Herzgeschichten als Sharing bezeichnet würde, trägt das Sprechen über hilfreiche Personen stärker den Charakter der Reflexion. Die Bilder als Impuls zum Teilen einer Herzgeschichte sprechen die emotionale Ebene an, während die Frage danach, was Personen auszeichnet, die in der eigenen Jugend hilfreich waren, stärker reflexiv ausgerichtet ist.

Manche Referent*innen wählen für Settings des Teilens von Erfahrungen einen stark strukturierten Rahmen, etwa die Form von sogenannten *Runden*, wo jede Person (reihum oder in beliebiger Reihenfolge) eingeladen ist, etwas zu teilen, wobei die Aussagen nicht kommentiert oder diskutiert werden. Solche Runden werden häufig zum Abschluss einer Bildungsveranstaltung oder eines Seminartages eingesetzt und zumeist mit einer Impulsfrage oder einem Satzanfang eingeleitet. Manchmal werden sie auch nach einer Einleitung zu Beginn einer Veranstaltung initiiert, etwa mit der Einladung an die Teilnehmer*innen, eine Situation aus ihrem beruflichen Alltag zu teilen, in der es um Sexualität geht. Das stark strukturierte Setting kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, einen möglichst sicheren Rahmen zu schaffen. Neben Settings des Teilens in der Großgruppe finden sich auch solche, wo die Teilnehmer*innen in Paaren oder Dreiergruppen zum Teilen von Erfahrungen eingeladen werden.

Die Settings des Sharings in den beobachteten Bildungsveranstaltungen scheinen unterschiedlich gut zu gelingen. Manchmal ist eine hohe Aufmerksamkeit spürbar und der Kontakt zwischen den Anwesenden scheint sich zu intensivieren. Die Teilnehmer*innen kommen ›mehr‹ oder ›ganzer‹ in der jeweiligen Situation an und die Atmosphäre wird entspannter und gelöster. Das Teilen und die Teilhabe an Erfahrungen scheint zu einer offeneren, vertrauensvolleren und tieferen Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen beizutragen.

Vereinzelt mangelt es an Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die geteilten Erfahrungen und diese werden – so mein Eindruck als Beobachterin – übergangen oder missverstanden. Manchmal ist die Atmosphäre durchaus wertschätzend, aber es scheint so, als würde nichts Bedeutsames geteilt. Das Sharing hat keine Tiefe, sondern vermittelt eher den Eindruck eines höflichen Mitmachens, etwa wenn in einer Abschlussrunde nicht mehr gesagt wird, als dass es interessant war und dass viele neue Informationen vermittelt wurden. Solche Runden hinterlassen bei mir als Beobachterin ein Gefühl von Schalheit und Leere. Beobachtet habe ich auch Situationen, in denen kein Sharing eingeleitet wird, aber eine beteiligte Person von sich aus ein für sie bedeutsames Erlebnis teilt. Oft lässt sich dann eine Veränderung der Atmosphäre wahrnehmen und sie wird – manchmal nur für einige Momente oder Minuten lang – offener und aufmerksamer.

In einer Bildungsveranstaltung wurde ein Raum für das Teilen von Erfahrungen außerhalb der Veranstaltung initiiert. Die Teilnehmer*innen wurden dazu aufgefordert, sich außerhalb der Seminarzeit für vier Stunden als Kleingruppe zu treffen und über Sexualität zu sprechen. Obwohl das Treffen außerhalb der Seminarzeit stattfand, war es organisatorisch stark in diese eingebunden, etwa indem die Gruppenbildung und Terminvereinbarung sowie eine kurze Nachbesprechung innerhalb der Bildungsveranstaltung stattfanden. Während einige Teilnehmer*innen bezüglich dieser Treffen im Vorfeld leichte Bedenken äußerten, wurden in der Nachbesprechung sehr positive Rückmeldungen dazu geäußert.

## (8) Sexualpädagogisches Probehandeln anleiten

In einigen der Bildungsveranstaltungen stand das Selber-Tun der Teilnehmer*innen stark im Mittelpunkt.[8] Neben dem Erleben sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive, das schon beschrieben wurde, nimmt dieses Selber-Tun auch die Form eines probeweisen Handelns, eines Ausprobierens und Einübens von sexualpädagogischen Handlungsweisen ein. Das Erproben bezieht sich dabei entweder auf die Teilnahme an einem professionellen sexualpädagogischen Diskurs, auf die sexualpädagogische Arbeit mit Gruppen oder auf die Konzeption sexualpädagogischer Workshops oder Unterrichtseinheiten. Es nimmt also (1) die Form von *begründeten inhaltlichen Positionierungen* an: So wurden die Teilnehmer*innen einer Bildungsveranstaltung etwa aufgefordert, eine kurze Stellungnahme zum 2015 neu veröffentlichten Grundsatzerlass Sexualpädagogik zu schreiben. In anderen Veranstaltungen sollten die Teilnehmer*innen sexualpädagogische Methoden oder Materialien hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und ihrer Einsatzmöglichkeiten diskutieren, gemeinsam schwierige pädagogische Situationen besprechen oder Forschungsergebnisse kommentieren. Die Teilnehmer*innen werden als (erfahrene) pädagogisch Tätige adressiert, also in ihrer Professionalität angesprochen und aufgefordert, ihre professionelle Urteilsfähigkeit einzubringen. Vereinzelt bekommen die Teilnehmer*innen auch die Aufgabe, inhaltliche Inputs zu halten, in denen sie ein sexualpädagogisches Thema präsentieren. In einer Veranstaltung organisierten freiwillige Teilnehmer*innen eine öffentliche Veranstaltung, deren Thema sie selbst wählten, dafür Expert*innen einluden und die Veranstaltung auch selbst moderierten. Neben solchen Aufforderungen, begründet inhaltlich Positionen zu beziehen, eine fachliche Diskussion zu initiieren oder sich daran zu beteiligten, sind die Teilnehmer*innen in manchen Bildungsveranstaltungen auch herausgefordert, (2) *sexualpädagogische Methoden in der Seminargruppe anzuleiten* oder, wie bereits erwähnt, in Rollenspielen Beratungssituationen zu simulieren. Sie bekommen also die Aufgabe, Methoden sexualpädagogischer Arbeit als Anleitende mit ihren Aus- und Fortbildungskolleg*innen zu erproben oder Gesprächssituationen zu üben. Als weitere Variante des Probehandelns kann (3) *das eigenständige Konzipieren von sexualpädagogischen Workshops* oder Unterrichtseinheiten angesehen werden. Diese Form findet sich in manchen mehrteiligen Bildungsveranstaltungen, in denen die Teilnehmer*innen dann auch Feedback auf ihre schriftlichen Konzepte bekommen.

## (9) Einen Büchertisch und Snacks zur Verfügung stellen

In mehreren Bildungsveranstaltungen wurde ein Tisch mit sexualpädagogischen Materialien zur Ansicht bereitgestellt. Auf solchen Tischen finden sich etwa Broschüren für Jugendliche zu unterschiedlichen Themen, Kinder- und Jugendbücher, Methodenbücher und/oder sexualwissenschaftliche bzw. sexualpädagogische Fachliteratur. Das zur Sichtung aufgelegte Material variiert dabei erheblich. Fast immer sind einige Kinder- und Jugendbücher zu den Themen Körper, Pubertät und/oder Sexualität dabei. Sexualpädagogische Fachliteratur hingegen ist nicht immer vertreten oder auf ein oder zwei Bücher

8 Nun kann natürlich argumentiert werden, dass die Teilnehmer*innen in Bildungsveranstaltungen immer aufgefordert sind, etwas zu tun, wie etwa zuhören, mitdenken etc. – ich spreche hier vom Selbst-Tun nur dann, wenn die Aktivität der Teilnehmer*innen über Zuhören, Mitdenken und Fragenstellen hinausgeht.

oder Methodensammlungen beschränkt, die die Referent*innen selbst herausgegeben oder geschrieben haben. Die zur Verfügung gestellten Broschüren stammen etwa von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, der Jugendinfo der Stadt Wien oder werden von dem Verein oder der Institution herausgegeben, die die Bildungsveranstaltung abhält. Häufig blättern die Teilnehmer*innen in der Pause in den Materialien, machen Fotos von den Covers oder erkundigen sich bei den Referent*innen nach Empfehlungen. Manchmal können Materialien auch bei den Referent*innen gekauft werden.

Der Büchertisch wird zumeist von den Referent*innen befüllt. Die Ausnahme bildet eine Bildungsveranstaltung, in der die Lehrperson die Teilnehmer*innen aufforderte, selbst Materialien für den Büchertisch mitzubringen. Die Aufgabe war dabei, Material zum Thema Sexualität mitzubringen, das für die Teilnehmenden in ihrer Kindheit und Jugend wichtig war oder gegenwärtig für sie von Bedeutung ist.

Im Kontrast zu thematisch anders gelagerten Bildungsveranstaltungen der Aus- und Fortbildung scheint in manchen sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen besonders Wert auf die Raumgestaltung gelegt zu werden. Nicht selten fanden sich Blumen, Tücher oder sonstige Dekorationsmaterialien in der Mitte des Sesselkreises und es wurden Bilder oder Poster aufgehängt. Die Raumdekoration kam dabei meistens von den Referent*innen, während Snacks häufig von den veranstaltenden Institutionen zur Verfügung gestellt wurden. In einer Bildungsveranstaltung fragte die Lehrperson, ob Teilnehmer*innen bereit wären sich um die Raumgestaltung zu kümmern. Als sich niemand meldete, schlug ein Teilnehmer vor, gemeinsam Dekoration herzustellen, und erklärte sich auch bereit, diese Basteleinheit nach dem Vorbild einer Übung aus der Broschüre *Ganz schön intim* des Vereins Selbstlaut (2013) anzuleiten. Auch die Snacks wurden in dieser Veranstaltung, die im Rahmen der Lehrer*innenausbildung stattfand, von den Teilnehmer*innen mitgebracht.

Während Raumdekoration und Snacks in manchen institutionellen Kontexten nicht als etwas Besonderes auffallen, stellen sie in universitären Lehrveranstaltungen einen Bruch mit den Üblichkeiten dar und können so auch als Markierung einer Differenz zu institutionellen Gewohnheiten gelesen werden. Büchertisch, Raumdekoration und Snacks können (auch) als Hinweise darauf verstanden werden, dass die Referent*innen eine angenehme und inspirierende, vielleicht auch sinnliche und lustvolle Atmosphäre schaffen wollen.

## Conclusio

Mit der Praktik des Büchertisches schließe ich den Reigen der wiederkehrenden Gestaltungselemente sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen. Ausgangspunkt dieses Abschnitts war die Frage, ob sich didaktische Routinen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen ausmachen lassen, die sich über unterschiedliche Anbieter*innen, institutionelle Rahmenbedingungen und verschiedene inhaltliche Ansätze hinweg ähneln. Anhand der Analyse des Forschungsmaterials lässt sich diese Frage nicht nur bejahen, vielmehr zeigt die Ausarbeitung von wiederkehrenden Gestaltungselementen auch auf, welche didaktischen Praktiken sich veranstaltungsübergreifend ausmachen lassen.

Angesprochen wurde dabei bereits, dass sich die Bildungsveranstaltungen hinsichtlich der Kombination, des Arrangements und der Variation der Gestaltungselemente unterscheiden. Auf diese Tatsache wurde bisher nur hingewiesen, ohne sie

jedoch näher zu erläutern. Es ist bisher auch nicht deutlich geworden, ob die Unterschiede sich entlang der institutionellen Settings (z.B. universitär/außeruniversitär) festmachen lassen, ob sie wesentlich vom fachlichen Hintergrund der Referent*innen abhängen oder durch die unterschiedliche Dauer der Bildungsveranstaltungen bedingt sind. Um diese Fragen geht es im Folgenden.

Der kommende Abschnitt ist durch eine These strukturiert, die die bisherigen Ausführungen zu den didaktischen Routinen zusammenfasst und gleichzeitig ein Analysekriterium für die unterschiedlichen Arrangements und Kombinationen der Gestaltungselemente in den Bildungsveranstaltungen einführt. Worum es sich dabei handelt, kann in einem Begriff zusammengefasst werden: Es geht hierbei um *die Praxisorientierung* der Bildungsveranstaltungen.

## 5.2 Handlungsfähigkeit stärken: Vier Varianten von Praxisorientierung

Die Beschreibung der neun Gestaltungselemente beantwortet die Frage nach den didaktischen Praktiken auf der Mesoebene, also die Frage, welche Inhalte mit welchen Methoden und Sozialformen in den Bildungsveranstaltungen bearbeitet werden. Was lässt sich nun aus der Beschreibung der Routinen schlussfolgern? Gibt es einen roten Faden, der sich durch die didaktischen Routinen zieht?

Mit Blick auf die vorgestellten Praktiken lässt sich die These formulieren, dass die beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für (angehende) pädagogisch Tätige alle *praxisorientiert* ausgerichtet sind. Damit ist gemeint, dass sie darauf abzielen, die sexualpädagogische Handlungsfähigkeit der Teilnehmer*innen zu stärken, also sie zu sexualpädagogischem Handeln zu ermutigen und Wissen, Können und Haltungen dafür zu vermitteln. Die Bildungsveranstaltungen sind also vorrangig darauf orientiert, in professionelles sexualpädagogisches Handeln einzuführen und nicht etwa in die akademische Aspektdisziplin der Sexualpädagogik. Auffällig ist, dass diese Praxisorientierung in allen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte, unabhängig davon, ob sie an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen stattfinden, ob sie von Vereinen oder von Fortbildungsinstitutionen angeboten werden.

Eine beobachtete Bildungsveranstaltung kann als Ausnahme bezeichnet werden. Sie ist weniger an professioneller Praxis denn an akademischen Diskursen und Arbeitsformen orientiert. Dies mag darin begründet sein, dass sie als einzige beobachtete Bildungsveranstaltung innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Studiums und nicht innerhalb der Pädagog*innenaus- und -fortbildung angesiedelt ist. Sie fällt also auch nicht in das von mir eingegrenzte Forschungsfeld einführender sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Aus- und Fortbildung für Lehrer*innen. Diese Ausnahme einer sexualpädagogischen Bildungsveranstaltung *als akademische Textarbeit* diente im Auswertungsprozess als Kontrastfolie und half, das Gemeinsame der anderen Bildungsveranstaltungen herauszuarbeiten.

Praxisorientierung lässt sich somit als ein verbindendes Merkmal der Bildungsveranstaltungen ausmachen. Die konkrete Ausgestaltung nimmt jedoch unterschiedliche Formen an, das heißt, die didaktischen Gestaltungselemente werden in unterschiedlicher Gewichtung kombiniert und arrangiert. Mit Blick auf die Ausgestaltung von Praxisorientierung lassen sich unterschiedliche Typen von sexualpädagogischen

Bildungsveranstaltungen identifizieren. Eine solche Typisierung der Veranstaltungen war kein angestrebtes Ziel meiner Studie. Vielmehr hat es sich mir im Laufe des Auswertungsprozesses wiederholt aufgedrängt, die Veranstaltungen nach ihrer Ausgestaltung von Praxisorientierung zu differenzieren. Methodisch beziehe ich mich dabei auf ein Verständnis von Typenbildung, wie es Franz Breuer (2010) im Kontext *reflexiver Grounded Theory* formuliert: »Bei dieser Vorgehensweise geht es nicht um Auftretenshäufigkeiten, Umfänglichkeiten oder andere Maßzahlen oder Maßzahldifferenzen von und zwischen unterschiedlichen Typen, sondern um die Herausarbeitung gegenstandsbezogener Systematisierungen, die für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexions-Zwecke tauglich sind« (Breuer 2010: 90). »In Typologien«, so Breuer weiter, »wird ein Merkmal oder ein Merkmalscluster von gewissem Abstraktionsgrad für theoretisch gegenstandsrelevant erklärt und zur Beschreibung bzw. Unterscheidung von Mitgliedern bzw. Fällen einer bestimmten Grundgesamtheit herangezogen. Auf diese Weise kommt eine Sortierlogik für den fokussierten Phänomenbereich zustande.« (ebd.) Genau dies tue ich, wenn ich Praxisorientierung als gemeinsame Ausrichtung der Veranstaltungen identifiziere und diese dann nach der Ausgestaltung dieser Praxisorientierung unterscheide. Dabei weist Breuer darauf hin, dass jeder Einzelfall gegenüber seiner »Typifizierung allerdings einen Merkmalsüberschuss [behält], der auch eine andere Eingruppierung (im Rahmen einer anderen Sortierlogik) erlaubt. Typenkonzepte bzw. Typologien können die Einzelfälle, auf die sie angewendet werden, also niemals vollständig beschreiben.« (Breuer 2010: 90) Die Unterscheidung von Typen dient also weniger dazu, alle Bildungsveranstaltungen ›sauber‹ in einen Raster einzuteilen, sondern zielt vielmehr darauf ab, auffällige Differenzen in der didaktischen Gestaltung der Bildungsveranstaltungen zu verdeutlichen und so einer Reflexion zugänglich zu machen.

Die Benennung der Typen folgt dabei der Intention, sie möglichst pointiert voneinander zu unterscheiden. In diesem Sinne spreche ich also von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen

1. als *kumulative Wissens- und Methodenvermittlung,*
2. als *erfahrungsgesättigte Lecture Performances* und
3. als *Aufforderung zur aktiven Teilnahme an einem professionellen Diskurs.*

Nach diesen drei Typen stelle ich noch eine Sonderform sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen vor, nämlich (4) sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als *multiprofessionelle Fachtagungen*. Auch jenen Typ, der als Kontrastfolie fungiert, nämlich (5) sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als *akademische Textarbeit*, beschreibe ich kurz, um seinen Unterschied zu den anderen Typen herauszuarbeiten.

Die Beschreibung der Typen ist jeweils an ein bis zwei Ankerbeispielen orientiert, also an Bildungsveranstaltungen, die den jeweiligen Typ besonders gut repräsentieren. Der Fokus der Beschreibung liegt auf der Frage, wie die neun vorgestellten didaktischen Gestaltungselemente arrangiert und kombiniert werden und welche Rolle die Referent*innen und Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen einnehmen. Zum Abschluss jedes Abschnitts fasse ich zusammen, wie *Praxisorientierung* in diesem Typ von Veranstaltung gefasst wird und in welchen Kontexten sich dieser Typ von Bildungsveranstaltung finden lässt. Dabei bietet es sich auch an, eine Verbindung zu Professiona-

lisierungsansätzen zu ziehen. Beschrieben wird also in der Darstellung der Typen auch, welcher Professionalisierungsansatz für den jeweilen Typ charakteristisch ist.

### (1) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung

Dieser Typ von Bildungsveranstaltungen legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von sexualitätsbezogenem Fachwissen sowie von didaktischen Methoden für die Arbeit mit Schüler*innen. Er kann demnach als wissens- und methodenorientiert bezeichnet werden. Die Teilnehmer*innen werden als (angehende) pädagogisch Tätige adressiert, die Wissen und Können für die sexualpädagogische Arbeit mit Schüler*innen erwerben wollen. Die bisherigen pädagogischen Erfahrungen der Teilnehmer*innen werden dabei wenig einbezogen oder reflektiert, so die Teilnehmenden nicht bereits explizit *sexual*pädagogische Erfahrung haben.[9]

Jene Bildungsveranstaltungen, die als *der kumulative Wissens- und Methodenvermittlung* bezeichnet werden können, wechseln zwischen referent*innen- und teilnehmerinnenzentrierten Settings sowie zwischen inhalts- und methodenorientierten Einheiten. Die zentralen didaktischen Routinen sind also zum einen die *Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen* und zum anderen das *Erlebbarmachen sexualpädagogischer Methoden* und die *Anleitung von sexualpädagogischem Probehandeln*. Im Rahmen der letzten beiden didaktischen Routinen wird auch über *handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen* gesprochen, etwa Wissen darüber, was beim Einsatz bestimmter Methoden zu beachten sei oder wofür sich bestimmte Methoden besonders eignen würden. Auch Übungen zur *biografischen und professionellen Selbstreflexion* finden sich in diesem Typ von Bildungsveranstaltung. Auffällig ist, dass in den Plenargesprächen inhaltliche Nachfragen, kurze Diskussionen, das Teilen von Erfahrungen und Elemente biografischer wie professioneller Reflexion bisweilen ineinander übergehen, was teilweise dadurch bedingt ist, dass die Referent*innen im Anleiten der Prozesse nicht präzise sind. Das hat den Vorteil, dass sich die Teilnehmer*innen in unterschiedlicher Weise in die Gespräche einbringen können, führt aber bisweilen dazu, dass die Gespräche an der Oberfläche bleiben und eher einen Austausch von Meinungen darstellen als eine Diskussion mit begründeten Positionen oder ein achtsames und aufmerksames Teilen von Erfahrungen.

Studienergebnisse zu Jugendsexualität und anonyme Fragen von Kindern und Jugendlichen kommen in diesen Veranstaltungen ebenfalls vor, wirken aber nicht wie zentrale didaktische Praktiken dieses Typs, ebenso wenig wie Büchertische und Snacks, die es bisweilen gibt.

---

9 In einer Bildungsveranstaltung dieses Typs befanden sich sowohl (angehende) Lehrer*innen als auch Teilnehmer*innen, die bereits als externe sexualpädagogisch Tätige in der Schule arbeiten. Letztere wurden von den Referent*innen als Kolleg*innen und Expert*innen adressiert, während die anderen Teilnehmer*innen als lernwillig, aber unerfahren angesprochen wurden. Diese Adressierung zeigte in der Bildungsveranstaltung, die über mehrere Module ging, merkbare Konsequenzen: Währen die als Expert*innen adressierten Teilnehmer*innen sich häufig mit Beiträgen zu Wort meldeten, ergriffen andere selten und wenn dann eher fragend das Wort. Erst als in der letzten Einheit alle Teilnehmer*innen zum sexualpädagogischen Probehandeln aufgefordert wurden und eine Übung mit der Gruppe anleiten sollten, zeigten sich auch die (angehenden) Lehrer*innen in ihrer Expertise.

Auffällig ist, dass der Bezug dieser Veranstaltungen auf Wissen aus der Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin gering ist. Eine längere Veranstaltung dieses Typs kam gänzlich ohne Bezug auf sexualpädagogische Fachliteratur aus. Weder wurde den Teilnehmer*innen diesbezügliche Literatur empfohlen oder zur Verfügung gestellt, noch wurde Wissen aus diesem Bereich referiert. Auch der Grundsatzerlass Sexualpädagogik, der als programmatische Basis schulischer Sexualpädagogik angesehen werden kann, wurde in dieser längeren Veranstaltung der Lehrer*innenbildung nicht behandelt.

Dieser Typ sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen findet sich in zwei Ausprägungen: In der ersten Ausprägung steht die Vermittlung von Fachwissen durch Expert*innen und die Methodenvermittlung durch die Veranstaltungsleiter*innen im Zentrum. In der zweiten Ausprägung liegt der Fokus auf der Erarbeitung und Präsentation von Fachwissen und Methoden durch die Teilnehmer*innen.

In der ersten Ausprägung dieses Typs, der vor allem in mehrtägigen Bildungsveranstaltungen vorkommt, werden für die Vermittlung von Fachwissen neben den Leiter*innen der Bildungsveranstaltungen auch fachliche Expert*innen eingeladen, die Vorträge zu einzelnen Themen wie etwa Empfängnisregelung oder Männlichkeit halten. Während diese Expert*innen ihre spezifische Expertise aus Gynäkologie, Geburtshilfe, Medizin, Beratungsarbeit etc. einbringen, widmen sich die Veranstaltungsleiter*innen stärker der Vermittlung von didaktischen Methoden, die in der sexualpädagogischen Arbeit mit Schüler*innen eingesetzt werden können. Die Vermittlung von Fachwissen ist in diesen Bildungsveranstaltungen fast ausschließlich über Fachvorträge organisiert. Die Teilnehmer*innen werden nicht oder kaum aufgefordert, Texte zu lesen und sich mit Theorien auseinanderzusetzen. In der zweiten Ausprägung dieses Typs werden die Teilnehmer*innen zu Referent*innen. Sie bilden Kleingruppen und wählen in Absprache mit der Veranstaltungsleitung ein sexualpädagogisches Thema, das sie erarbeiten und der Gruppe präsentieren. In diesen Präsentationen werden auch sexualpädagogische Methoden vorgestellt oder ausprobiert. Manchmal werden auch in diesen Veranstaltungen zusätzlich noch externe Referent*innen eingeladen, die zu einem bestimmten Thema referieren.

Wie (re-)agieren nun die Teilnehmer*innen in diesen Bildungsveranstaltungen? Die Teilnehmer*innen, meist zwischen 20 und 30 Personen, zeigen sich interessiert an den Inhalten und Methoden und folgen den Arbeitsaufträgen der Referent*innen bereitwillig. Wenn Teilnehmer*innen sich zu Wort melden, tun sie das zumeist entweder, um etwas nachzufragen oder um auf eine Frage oder Aufforderung des*der Referent*in zu reagieren. Fragen beziehen sich zumeist auf Detailinformationen zu Fachwissen oder didaktischen Handlungsmöglichkeiten. Sehr häufig wird nachgefragt, ob die präsentierten Informationen und Methoden schriftlich zur Verfügung gestellt würden. Dies mag zum einen daran liegen, dass Bildungsveranstaltungen dieses Typs manchmal mit einer schriftlichen oder mündlichen Prüfung abschließen und die Teilnehmer*innen wissen wollen, wie viel sie mitschreiben müssen. Die Nachfrage verweist aber auch darauf, dass die Teilnehmer*innen, wie sie selbst sagen, Informationen und Methoden für ihre zukünftige schulische Praxis *sammeln* wollen. Werden die Teilnehmenden aufgefordert, etwa in Abschlussrunden, Rückmeldungen zur Bildungsveranstaltung zu geben, so steht in ihren Aussagen zumeist im Vordergrund, dass sie »viele neue Informationen« bekommen haben (BP).

Kontroverse Diskussionen entstehen in diesen Bildungsveranstaltungen eher selten. Dissens zur Position der Referent*innen wird kaum geäußert. Situationen, in denen kontroverse Sichtweisen aufkommen, werden von den Beteiligten tendenziell rasch beendet oder in Richtung eines (vermeintlichen) Konsenses aufgelöst.

Obwohl die Referent*innen unterschiedliche didaktische Praktiken einsetzen und die Teilnehmer*innen aktiv mitarbeiten, entsteht in Bildungsveranstaltungen dieses Typs manchmal der Eindruck, als würden die Teilnehmer*innen zwar Informationen und Methoden sammeln, aber als würde sonst ›nicht viel passieren‹. Referent*innen und Teilnehmer*innen scheinen einander gegenseitig wenig herauszufordern und es entstehen seltener dichte Interaktionen im Sinne intensiver Auseinandersetzung (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4).

Die Praxisorientierung dieser Bildungsveranstaltungen drückt sich insbesondere in der Vermittlung von Methoden für die schulische Sexualpädagogik aus. Dabei wird teilweise das zuvor vermittelte Fachwissen, etwa zu Empfängnisregelung oder zum weiblichen Zyklus in einen schulischen Lerngegenstand umgewandelt und in Methoden wie etwa ein Quiz ›verpackt‹. Während manche der Methoden auf die spielerische Aneignung oder Festigung von Wissen abzielen, werden auch Methoden vorgestellt und mit den Teilnehmer*innen erprobt, die dem Einstieg in sexualpädagogische Themen dienen und/oder körperorientiert sind.

Dieser Typ der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen *als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung* findet sich in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung, insbesondere an Pädagogischen Hochschulen. Die Teilnehmer*innen absolvieren die Veranstaltungen als Wahlfach oder als freiwillige Weiterbildung. Die Leiter*innen dieser Veranstaltungen kommen entweder aus den veranstaltenden Bildungseinrichtungen selbst oder sind Kooperationspartner*innen. Sie haben zumeist – zusätzlich zu ihrem Studium – auch einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert. Die Referent*innen von Fachvorträgen, die in diese Bildungsveranstaltungen eingeladen werden, kommen als externe Personen an die jeweilige Bildungseinrichtung und sind Spezialist*innen in ihrem jeweiligen Fachgebiet, aber nicht notwendigerweise Sexualpädagog*innen.

Der Professionalisierungsansatz, der sich in Veranstaltungen dieses Typs ausmachen lässt, kann im Sinne eines kompetenzorientierten Zugangs oder des Expert*innen-Ansatzes interpretiert werden (vgl. etwa Bromme 1992 in Krüger 2014: 86ff.), in dem es vorrangig um ein Mehr an inhaltlichem und methodischem Wissen geht. Die Teilnehmer*innen, so die Idee, eignen sich sexualpädagogisches Wissen und Können an und werden so zu sexualpädagogischen Expert*innen.

### (2) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als erfahrungsgesättigte Lecture Performance

Der zweite Typ von Bildungsveranstaltungen, den ich *erfahrungsgesättigte Lecture Performance* nenne, kann als referent*innenzentriert bezeichnet werden: Die Referent*innen, erfahrene Sexualpädagog*innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sprechen den Großteil der vorhandenen Zeit. Sie geben Inputs, teilen ihr Erfahrungswissen und involvieren die Teilnehmer*innen in Form von Plenargesprächen,

punktuell auch mit Hilfe von Spielen oder Übungen. Die Teilnehmer*innen werden in diesem Typ als pädagogisch Tätige adressiert. Im Gegensatz zu Typ 1 werden sie stärker als Pädagog*innen adressiert, die bereits Erfahrung mit sexualpädagogischen Herausforderungen aus unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern mitbringen.

Dieser Typ der Bildungsveranstaltungen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Vermittlung von praxisorientiertem Deutungs- und Handlungswissen klar im Zentrum steht. Die Referent*innen sprechen über ihre Einschätzungen gesellschaftlicher Bedingungen und sexualpädagogischen Bedarfs, sie vermitteln ihr Erfahrungswissen sowie ausgewählte theoretische Konzepte als Hintergrundwissen und beantworten die Fragen der Teilnehmer*innen.

Es dominiert bei diesem Typ also die didaktische Praktik *der Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen*. In diese Plenargespräche werden andere Gestaltungselemente eingewebt, wie etwa *Studienergebnisse zu Jugendsexualität* oder *anonyme Fragen von Kindern und Jugendlichen*. Auffällig ist, dass auch die eingesetzten Spiele und Übungen häufig in der Großgruppe durchgeführt werden und auf *einen* Fokus der Aufmerksamkeit hin ausgerichtet sind. Das heißt, dass auch Spiele und Übungen den Charakter eines Plenargesprächs haben, etwa indem das Spielsetting so angelegt ist, dass die Teilnehmer*innen als Gruppe gegen die Referent*innen spielen. Settings der *biografischen und professionellen Selbstreflexion* findet sich in diesem Typ tendenziell weniger, ebenso wie die Aufforderung, persönliche Erfahrungen zu teilen. Auch *sexualpädagogisches Probehandeln* ist kein Teil dieser Veranstaltungen. *Wissenschaftliches Fachwissen* wird in Plenargesprächen eingebracht, jedoch selten als systematisch präsentiertes Wissen mit Quellenbezug. Snacks werden zumeist zur Verfügung gestellt und auch ein eher kleineres Angebot an Fachbüchern und Kinderbüchern aufgelegt. Bezüge auf die Sexualpädagogik als akademische Disziplin sind auch in diesem Typ nicht oder kaum vorhanden. Vielmehr wird auf andere Fachdiskurse wie etwa die Medizin, die Psychologie oder die Sexualtherapie Bezug genommen.

Als Lecture Performance[10] bezeichne ich diesen Typ, weil die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen nicht nur geübte und unterhaltsame Vortragende sind, denen es nicht schwerfällt, die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörer*innen zu gewinnen und zu halten, sondern auch weil ihre Auftritte einen performativen Charakter haben. Die Art und Weise, in der sie die Veranstaltung leiten, wirkt dabei gleichzeitig authentisch und inszeniert. Die Lecture-Performance-Referent*innen setzen ihren Körper auffälliger als andere ein. Sie nutzen Gestik, Mimik, Körperhaltung und ihre Positionierung im Raum, um das, was sie sagen, zu illustrieren, zu verdeutlichen oder auch zu konterkarieren und einen Widerspruch deutlich zu machen. Ihre Performance wird dabei bisweilen mit komödiantischen Elementen, mit unerwarteten Vergleichen, selbstironischen Bemerkungen oder humorvollen Anekdoten aus dem eigenen (Berufs-)Alltag gespickt.

Die Teilnehmer*innen sind zumeist sehr aufmerksam und lassen sich von der Performance mitreißen, was auch bedeutet, dass wiederholt gelacht wird. Die Performativität ihres Auftretens hindert die Referent*innen nicht daran, in Kontakt mit den Teilnehmer*innen zu sein und sich ihnen bei Fragen und Kommentaren aufmerksam

10 Der Begriff der Lecture Performance kommt aus dem Kunstbereich und ist in der Sexualpädagogik nicht üblich. Da er mir aber sehr treffend für diesen Typ von Bildungsveranstaltungen scheint, übernehme ich ihn hier.

zuzuwenden und die Wortmeldung in respektvoller Weise aufzugreifen. Die Referent*innen der erfahrungsgesättigten Lecture Performances wirken, vermutlich bedingt durch ihre jahrelange Praxiserfahrung mit Kindern, Jugendlichen und Multiplikator*innen, sehr routiniert und sicher und vermitteln den Eindruck, dass sie nicht so leicht aus der Ruhe zu bringen sind. Die Teilnehmer*innen, so mein Eindruck, spüren das sehr deutlich und nutzen dies, um Fragen zu stellen, die sie beschäftigen. Bisweilen scheinen sie die Referent*innen auch durch provokantere Fragen oder Kommentare herausfordern zu wollen und die Referent*innen lassen sich – zumeist spielerischernsthaft – darauf ein. In den Lecture Performances gelingt es, Situationen dichter Interaktion zu schaffen, in denen etwas zu passieren scheint, insbesondere dadurch, dass die Referent*innen tabubehaftete Themen und Begriffe furchtlos aufgreifen und ungewöhnliche wie offene Zugänge wählen, um über Sex, Lust und Beziehungen zu sprechen. Dieser Typ zeichnet sich nicht nur durch Erfahrungsberichte aus der sexualpädagogischen Praxis der Referent*innen aus, sondern auch dadurch, dass zahlreiche Bezüge zwischen der Situation in der Bildungsveranstaltung und dem schulischen Setting hergestellt werden. Referent*innen markieren etwa humorvoll eine Differenz zwischen dem Setting Schule und dem der Aus- und Fortbildung oder sprechen in einer Weise, wie sie das auch in einer Schulklasse tun würden. Sie demonstrieren also Möglichkeiten sexualpädagogischen Sprechens in der Schule.

Die Veranstaltungen dieses Typs bieten jedoch wenig Möglichkeiten für die Teilnehmer*innen, sich selbst auszuprobieren. Nicht nur finden sich keine Settings von Probehandeln, sondern auch wenig Gelegenheiten zur selbsttätigen Auseinandersetzung und zum Sprechen über bzw. von Sexuellem. Zwar wird in die Lecture Performance manchmal das Erproben einer Methode oder seltener eine Übung zur Selbstreflexion eingebaut, diese Gestaltungselemente bekommen jedoch vergleichsweise wenig Raum.

Auffällig ist auch, dass in diesen Bildungsveranstaltungen kaum Rückmeldungen von den Teilnehmer*innen eingeholt werden, weder zu den Übungen und Inhalten noch dazu, wie es den Teilnehmer*innen in und mit der Veranstaltung geht. Die Teilnehmer*innen thematisieren auch von sich aus ihre Befindlichkeit kaum. Jene, denen die Lecture Performance zusagt, können die humorvolle und anschauliche Vermittlung von handlungspraktischem Wissen genießen. Jene, die aus irgendwelchen Gründen Unbehagen spüren – und das lässt sich in der Beobachtung nicht so leicht ausmachen, aber an der Körperhaltung und Mimik manchmal vermuten – finden jedoch kein Setting vor, in dem es einfach wäre, dies zu äußern.

Praxisorientierung meint in diesem Typ vorallem die Vermittlung von handlungs*orientierendem* Wissen zur Thematisierung von Sexuellem in pädagogischen Settings. In der Vermittlung von handlungsorientierendem Wissens wechseln sich narrative Passagen mit argumentativen Figuren, Anekdoten mit pädagogischem Deutungswissen und der Präsentation von theoretischen Modellen ab. Die Referent*innen scheinen sich flexibel aus einem Repertoire von unterschiedlichen Werkzeugen zu bedienen, die sie zur Verfügung haben. Die Anschauungsbeispiele, die sie erzählen, kommen neben der schulischen sexualpädagogischen Praxis etwa auch aus der Sexualberatungspraxis sowie der eigenen familiären Praxis, also den Erfahrungen mit den eigenen Kindern.

Die Bildungsveranstaltungen dieses Typs, die zumeist von einem halben Tag bis zu eineinhalb Tagen dauern, finden sich vor allem in der Fortbildung für Lehrer*innen

bzw. für eine breitere Zielgruppe pädagogisch Tätiger. Die Referent*innen haben zusätzlich zu ihrer Erstausbildung auch einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert. Alle sind auch in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig. Die Teilnehmer*innen, meist ebenfalls eine Gruppe von 20 bis 30 Personen, sind bereits im Beruf tätige Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Betreuer*innen von behinderten Menschen, Schulsozialarbeiter*innen oder kommen aus anderen pädagogischen und psychosozialen Berufen.

Das Professionalisierungsverständnis, das sich in diesem Typ von Veranstaltungen ausmachen lässt, könnte als *learning from the masters* bezeichnet werden. Die sexualpädagogischen ›Meister*innen‹ können in ihrer Arbeit erlebt werden. Sie zeigen vor, wie es gemacht werden kann. Auch wenn die ›Meister*innen‹ nicht bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlebt werden können, sondern ›nur‹ in ihrer Fortbildungspraxis, so wird durch die zahlreichen Bezüge zwischen den Praxisfeldern und durch das Demonstrieren von Sprechweisen auch gut vorstellbar, wie die Referent*innen mit den Heranwachsenden arbeiten. *Learning from the masters* kann inspirierend und ermutigend sein. Es kann aber eventuell auch entmutigen, weil das Vorbild als schwer erreichbar erscheint und gleichzeitig wenig Möglichkeiten vorhanden sind, dass die Teilnehmer*innen sich selbst im Sprechen über Sexualität bzw. im sexualpädagogischen Handeln ausprobieren.[11]

### (3) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs

Der dritte Typ von Bildungsveranstaltungen kann – kontrastiert mit den vorangegangenen – als stark teilnehmer*innenzentriert bezeichnet werden. Die Teilnehmenden werden als (angehende) Pädagog*innen adressiert, die im Rahmen der Veranstaltung eingeladen bzw. aufgefordert sind, auf Basis ihres bisherigen professionellen Wissens und Könnens an einem sexualpädagogischen Diskurs teilzuhaben. In manchen dieser Bildungsveranstaltungen werden die Teilnehmer*innen auch als Erwachsene mit eigener sexueller Praxis adressiert (vgl. dazu auch Kapitel 4.4).

Die Referent*innen setzen vor allem auf das Selber-Tun der Teilnehmenden, also auf das *Erleben sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive* sowie das *Erproben sexualpädagogischen Handelns*. Diese beiden zentral gesetzten Gestaltungselemente werden kombiniert mit der Vermittlung und Diskussion von theoretischem und handlungspraktischem Wissen, mit der *Präsentation von Studienergebnissen zu Jugendsexualität* und der *Besprechung von anonymen Fragen von Kindern und Jugendlichen*. Die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen präsentieren auch wissenschaftliches sexualpädagogisches Wissen, wie etwa Begriffsdifferenzierungen oder Definitionen mit Bezug auf die Quellen. In längeren Bildungsveranstaltungen dieses Typs, die im Bereich tertiärer Bildung stattfinden, sind die Teilnehmer*innen zudem aufgefordert, selbst Texte zu lesen. Auch Übungen zur biografischen oder professionellen Selbstreflexion oder *Settings des Teilens von Erfahrungen* finden sich in diesem Typ.

11 In einer Veranstaltung, die ich diesem Typ zurechnen würde, ermutigt die Referentin die Teilnehmer*innen auch gar nicht, es selbst mit der Sexualpädagogik zu versuchen, sondern betonte vielmehr, dass man externe Expert*innen einladen könne, wenn man sich die Sexualerziehung selbst nicht zutrauen würde.

In Bildungsveranstaltungen, die als *Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* gestaltet sind, wird in wechselnden Sozialformen und Settings gearbeitet: (Klein-)Gruppenarbeiten, Vortragssettings, Plenargespräche, Einzelarbeit oder auch die Teilung der Gruppe nach Geschlecht sind Sozialformen, die eingesetzt werden. In einer Bildungsveranstaltung sind auch über die Gruppe der Teilnehmer*innen hinausgehende Formate wie eine öffentliche Podiumsdiskussion Teil der Veranstaltung.

Die Gruppenarbeit als Ort kollegialer Zusammenarbeit und (multi-)professionellen wie auch persönlichen Austauschs nimmt eine wichtige Rolle in diesem Typ ein. Auch wenn die Gruppenarbeiten zumeist im Plenum nachbesprochen werden, entzieht sich das, was in ihnen passiert der Kontrolle der Referent*innen. Diese Settings bauen also stark auf einem Vertrauen in die Teilnehmer*innen auf, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich die gestellten Aufgaben bearbeiten und respektvoll miteinander interagieren. Wenn es an einem respektvollen und sensiblen Umgang mangelt – was vereinzelt beobachtet wurde –, kann die Situation möglicherweise für Teilnehmer*innen schwierig werden, fehlt in der Kleingruppe doch der ›Schutz‹, den Referent*innen durch ihre Leitung und Moderation im Plenum bieten können.

Die Referent*innen übernehmen in diesem Typ von Bildungsveranstaltung die Rolle, Übungen anzuleiten, den kollegialen Austausch zu initiieren, Inputs zu geben sowie in Plenarsituationen zu moderieren. Sie beziehen auch selbst Position zu bestimmten Fragen bzw. bringen sich in Diskussionen mit ihren Beiträgen ein. Auffällig ist, dass die Referent*innen in der Anleitung von Übungen, Aufgaben oder Gesprächen zumeist sehr präzise sind und klar zwischen unterschiedlichen Setting des Erfahrungen-Teilens, der Diskussion oder des gemeinsamen Reflektierens einer Übung differenziert wird.

Die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen beziehen sich – im Gegensatz zu den meisten Referent*innen anderer Typen –häufiger auf eine *Professional Community* der Sexualpädagogik. Sie stellen Wissen und Erfahrung aus dieser Professional Community zur Verfügung und laden die Teilnehmer*innen – die sie als Teil einer weitergefassten pädagogischen Professional Community adressieren – ein, sich an einem sexualpädagogischen Diskurs zu beteiligten. Anders als bei den anderen Typen wird in diesem auch Bezug auf die Sexualpädagogik als akademische Disziplin genommen, etwa indem Fachliteratur gelesen oder indem auf einschlägige Autor*innen verwiesen wird.

In Bildungsveranstaltungen dieses Typs wird Raum für das Einbringen eigener Erfahrungen geboten und die Erarbeitung eigener reflexiver Positionierungen initiiert, etwa indem die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, eine kurze Stellungnahme zum neuen Grundsatzerlass Sexualpädagogik zu verfassen oder eine sexualpädagogische Übung auf ihre Tauglichkeit für die schulische Arbeit hin zu reflektieren. Die Referent*innen zeigen sich sehr interessiert an den Einschätzungen und Meinungen der Teilnehmer*innen und nehmen deren Beiträge sehr ernst – seien sie nun inhaltlich oder auf die Prozessgestaltung der Bildungsveranstaltung bezogen. Die Referent*innen dieses Typs sind zum Zeitpunkt der Veranstaltung nicht alle in die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen involviert, sind aber erfahrene Trainer*innen und Lehrende. Sie strahlen Sicherheit und Kompetenz aus, wobei sie gleichzeitig auch bereit sind, sich durch Fragen oder Widerrede herausfordern zu lassen – was die Teilnehmer*innen bisweilen auch tun. Die Teilnehmenden nutzen das

Angebot eines kompetenten wie offenen Gegenübers und fordern die Referent*innen mit ihren Fragen und Positionierungen heraus.

Die Referent*innen dieses Typs wirken überwiegend in gutem Kontakt mit den Teilnehmer*innen bzw. suchen diesen Kontakt, wenn er abzureißen scheint.[12] Dieser überwiegend gute Kontakt ist möglicherweise auch der Grund dafür, dass in diesen Veranstaltungen im Kontrast zu den anderen Typen zumindest vereinzelt auch Unbehagen – etwa mit einem bestimmten Setting oder mit der Anwesenheit der Forscherin – geäußert wurde.

Zur Praxisorientierung dieses Typs von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen *als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt auf dem Selber-Tun der Teilnehmer*innen liegt. Diesem Typ lassen sich sowohl kürzere Bildungsveranstaltungen von nur wenigen Stunden als auch mehrtägige Veranstaltungen zuordnen. Er findet sich in der Pädagog*innenausbildung an Universitäten und in Fortbildungen außeruniversitärer Vereine und Weiterbildungseinrichtungen. In manchen Veranstaltungen dieses Typs ist die Gruppe mit 20 bis 30 Teilnehmer*innen recht groß, in anderen mit etwa 10 Teilnehmer*innen eher klein. Die Teilnehmer*innen sind – je nach Zielgruppe der Veranstaltung – entweder angehende Lehrer*innen oder eine gemischte Gruppe psychosozial Tätiger. Die Referent*innen haben häufig einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert und/oder viel Erfahrung in der sexualpädagogischen Arbeit. Unter den Referent*innen dieses Typs finden sich auch Bildungswissenschaftler*innen, was bei den anderen Typen kaum der Fall ist.

Professionalisierung, wie sie in diesen Veranstaltungen beobachtbar wird, kann als selbsttätiger gemeinschaftlicher Bildungsprozess und als Teilhabe an einer Professional Community beschrieben werden. Im Unterschied zu Typ 1 scheinen die Referent*innen nicht ausschließlich auf sexualpädagogische Wissens- und Methodenaneignung abzuzielen, sondern einen umfassenderen Bildungsprozess ermöglichen zu wollen, der weniger linear und kumulativ gedacht wird, sondern als intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und den Inhalten angelegt ist.

### (4) Die Sonderform: Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als multiprofessionelle Fachtagungen

Neben sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, die den Charakter eines Workshops, Seminars oder Lehrgangs haben, findet sich auch das Format der Fachtagung. Fachtagungen haben zumeist einen thematischen Fokus, z.B. auf Medien und Jugendsexualität, und sind multidisziplinär und multiprofessionell angelegt. Das heißt, dass

12 So beobachtete ich etwa ein Pausengespräch einer längeren Lehrveranstaltung, in dem eine Lehrperson eine Teilnehmerin ansprach, die bereits mehrmals zu spät gekommen oder während der Einheit gegangen war. Die Lehrperson äußerte die Vermutung, dass die Studierende sich möglicherweise nicht auf die Inhalte der Veranstaltung einlassen wolle oder könne. Die Teilnehmerin klärte die Lehrperson daraufhin über die Gründe für ihr Verhalten auf und bekräftigte ihr Interesse an den Inhalten der Veranstaltung. Es entstand daraufhin ein längeres inhaltliches Gespräch zwischen den beiden, in dem sie gut in Kontakt miteinander wirkten.

die Referent*innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und professionellen Feldern kommen, ebenso wie die Teilnehmer*innen, unter denen sich Sexualpädagog*innen ebenso finden wie Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen oder Jugendarbeiter*innen. Ich zähle zu diesem Typ nur jene Tagungen, die explizit als Fortbildungen bzw. als Plattform für professionellen Austausch konzipiert sind und nicht Tagungen einer wissenschaftlichen Community sind.

Die multiprofessionellen Fachtagungen sind zumeist nicht als allgemeine Einführung in die Sexualpädagogik konzipiert und gehören dadurch nur bedingt zu dem von mir eingegrenzten Forschungsfeld. Sie sind aber zumeist insofern als einführend zu verstehen, als sie kein sexualpädagogisches Fachwissen bei den Teilnehmer*innen voraussetzen.

Die Teilnehmer*innen dieser Tagungen werden als pädagogische oder psychosoziale Fachkräfte adressiert. Vorträge mit anschließender Möglichkeit zu Fragen und Kommentaren nehmen bei diesem Typ den meisten Raum ein. Manchmal werden auch Workshops angeboten. In den Vorträgen geht es zumeist um die *Vermittlung von wissenschaftlichem Fachwissen* wie auch um *handlungspraktisches Wissen* aus dem jeweiligen professionellen Feld, aus dem die Referent*innen kommen. Es finden sich auch Verweise auf *Studien zu Jugendsexualität* und vereinzelt werden auch *Fragen von Kindern und Jugendlichen* aus der eigenen beratenden oder sexualpädagogischen Praxis eingebracht. Wird der Raum für Fragen und Kommentare geöffnet, so werden häufig Fragen aus der pädagogischen Handlungspraxis gestellt, die auf den Umgang mit sexualpädagogischen Herausforderungen abzielen.

Auch diesem Typ der Fachtagung kann also eine praxisorientierte Ausrichtung zugeschrieben werden, auch wenn es bei diesen Veranstaltungen nicht vorrangig um handlungspraktisches Wissen, um Selber-Ausprobieren oder um die Demonstration von Handlungsweisen geht. Vielmehr sind die Vorträge darauf orientiert, den Teilnehmer*innen ein sexualpädagogisch relevantes Themenfeld zu erschließen und/oder sie mit einer Fachterminologie oder einem Jugendjargon vertraut zu machen, pädagogisches Deutungswissen zur Verfügung zu stellen oder den pädagogischen Handlungsbedarf und -spielraum auszuloten. So finden sich beispielsweise Vorträge, die Ergebnisse von Studien zu Apps und Websites vorstellen, die Kinder und Jugendliche für sexuelle Information, intime Kommunikation und Beziehungsanbahnung nutzen. Dazu werden auch Einschätzungen zu Möglichkeiten und Risiken für Heranwachsende angeboten. Auch Vorträge zum Pornografiekonsum von Jugendlichen finden sich auf solchen Tagungen ebenso wie Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.

Die Veranstaltungen dieses Typs dauern zumeist einen halben oder einen ganzen Tag und werden häufig in Kooperation von mehreren Organisationen oder einer Hochschule mit Expert*innen-Organisationen gemeinsam veranstaltet. Der Professionalisierungsansatz dieses Typs von Veranstaltungen kann weniger eindeutig ausgemacht werden als bei den anderen Typen. Am ehestens kann hier von Professionalisierung als Teilhabe an einer Professional Community gesprochen werden.

### (5) Die Kontrastfolie: Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als akademische Textarbeit

Wie bereits erwähnt, habe ich auch in einer Veranstaltung Beobachtungen durchgeführt, die nicht vorrangig praxisorientiert ausgerichtet war und daher eine Kontrastfolie zu den anderen Veranstaltungen darstellt. Diese Veranstaltung orientierte sich überwiegend an akademischen Formen der Auseinandersetzung, das heißt, es wurden wissenschaftliche Texte zu Fragen rund um Sexualität und Sexualpädagogik gelesen, zusammengefasst, analysiert und diskutiert.

Die Frage nach der Praxisorientierung wurde auch in dieser Veranstaltung nicht gänzlich ausgespart. Trotz des Fokus auf theoretische Texte wurden auch in dieser Lehrveranstaltung vereinzelt sexualpädagogische Methoden eingesetzt.[13] Der Praxisbezug wurde auch hergestellt, indem die Lehrperson wiederholt die Frage stellte, was aus der Auseinandersetzung mit den Texten für die pädagogische Praxis mitgenommen werden könne. Trotz dieser Verweise auf pädagogische Handlungspraxis unterscheidet sich dieser Typ stark von den anderen, da kaum erfahrungsbasiertes handlungsorientierendes Wissen vermittelt wurde, noch sexualpädagogisches Probehandeln auszumachen war. Auch von Seiten der Teilnehmer*innen wurden weniger handlungspraktische Fragen eingebracht. Die Lehrperson war auch keine sexualpädagogische Praktiker*in, sondern in Wissenschaft und Forschung tätig. Ihr Bezugspunkt war demnach auch nicht die sexualpädagogische Praxis, sondern die Sexualpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.

Es liegt nahe, dass die stärkere akademische Ausrichtung dieser Veranstaltung damit zu tun hat, dass sie – im Gegensatz zu allen anderen beobachteten Veranstaltungen – nicht innerhalb der Pädagog*innenbildung, sondern innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Studiums situiert war. Diese Ausnahme macht nochmals deutlicher, dass alle anderen Bildungsveranstaltungen in der Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätigen die Gemeinsamkeit einer starken Praxisorientierung teilen – unabhängig davon, in welchem institutionellen Setting sie angesiedelt sind. Wie unterschiedlich diese Praxisorientierung jedoch gestaltet werden kann, zeigt sich an den vier oben beschriebenen Typen der kumulativen Wissens- und Methodenvermittlung, der praxisgesättigten Lecture Performance, der Aufforderung zur Teilhabe an einem professionellen Diskurs und den multiprofessionellen Fachtagungen.

## 5.3 Sprechenlernen: Ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung

Trotz der Unterschiede in der Gestaltung der Praxisorientierung, die im letzten Abschnitt herausgearbeitet wurden, lässt sich ein Ziel ausmachen, das in allen Veranstaltungen in der einen oder anderen Weise verfolgt wird – explizit benannt oder implizit erkennbar: Die Teilnehmer*innen sollen über sexuelle Themen sprechen lernen.

In der Sexualpädagogik hat das Sprechen aus mehreren Gründen eine besondere Bedeutung, wie bereits mehrfach thematisiert wurde. Sprache und Sprechen sind

13 Ich konnte den Einsatz von Methoden nicht direkt beobachten, da ich nicht durchgehend anwesend war. Die Lehrperson erzählte mir jedoch im Vorgespräch unaufgefordert davon.

nicht zuletzt deshalb ein zentrales Medium sexualpädagogischen Lehrens und Lernens, weil ein Teil der Praxis, auf die sich das Lehren und Lernen bezieht, in den Veranstaltungen nicht praktiziert wird bzw. werden kann. Ein Vergleich zur Kunstpädagogik macht das nochmals deutlicher: In den schulischen Unterrichtsfächern Bildnerische Erziehung sowie Technisches und Textiles Werken ist das künstlerisch-gestalterische Tun Teil des Unterrichts.[14] Auch in der Lehrer*innenausbildung für diese Fächer, wie sie etwa am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien angeboten wird, nimmt die eigene künstlerische und gestalterische Praxis der Studierenden als angehende Lehrer*innen einen wichtigen Stellenwert ein.

In schulischen Settings der Sexualpädagogik findet sich hingegen aus guten Gründen keine sexuelle Praxis. Ebenso wenig lässt sich eine solche in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen beobachten.[15] Wenn also das Vorzeigen und Mittun – Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele sprechen vom »ostensiven Zeigen« (2006: 48ff.) – begrenzt ist, bekommt das pädagogische Handeln in der Form des repräsentativen Zeigens, also der Darstellung (vgl. ebd.: 61), eine erhöhte Bedeutung.[16] Oder praxisnaher in den Worten einer Referentin formuliert: »Sprache ist insofern auch ein wichtiger Schlüssel, als wir in sexualpädagogischen Fortbildungen ja meistens nicht vorzeigen, wie es gemacht wird, außer wenn es jetzt darum geht, ein Kondom über eine Gurke zu ziehen oder so.« (Transkript)

Sich eine angemessene Sprache anzueignen und sprechen zu lernen ist auch deshalb in der Sexualpädagogik wichtig, weil es wenig nicht-private Formen des Sprechens über Sexuelles jenseits von medizinisch-wissenschaftlicher Sprache, sensationsorientierter Mediensprache und sexualisiert-vulgärer Alltagssprache gibt, wie bereits in Kapitel 1 herausgearbeitet wurde. Sowohl in der sexualpädagogischen Fachliteratur wie auch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen ist die Einschätzung weit verbreitet, dass das Sprechen über Sexualität (auch) angesichts ihrer intensiven Kommerzialisierung und Diskursivierung noch immer tabu-, scham- oder zumindest unsicherheitsbehaftet ist (vgl. Hoffmann 2016; Langer 2016). Die Referentin einer Bildungsveranstaltung betont mehrmals, dass »das Thema« besonders, weil »persönlicher« sei als andere. Es sei nicht wie Verkehrserziehung oder das ABC, ergänzt sie. (BP)

Viele Referent*innen weisen auf die gleichzeitige Präsenz und Tabuisierung von Sexuellem hin: Ein Referent meint, dass es »trotz Allgegenwärtigkeit von Sexualität keine Diskursgemeinschaft geben würde, um über Sexualität zu sprechen« (Transkript). Eine andere Lehrperson konstatiert, dass Sexualität noch immer ein Tabu sei, auch wenn sie oft Thema wäre: »Das, worum es wirklich geht, wird nicht besprochen.« (BP) Eine andere Referentin formuliert, dass wir »in einer offen sexuellen Gesellschaft mit großen Tabus leben« (Transkript).

---

14 Dieses praktische Tun wird gegenwärtig durch die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (»Zentralmatura«) zugunsten von anderen Aspekten wie der Kunstgeschichte in seiner Bedeutung beschnitten.

15 Was sich durchaus findet, sind sinnes- oder körperbezogene Übungen. Diese tragen aber keine sexuelle Konnotation bzw. werden nicht sexualisiert (vgl. dazu Kapitel 6.1).

16 Prange und Strobel-Eisele (2006) unterscheiden vier Formen des pädagogischen Handelns: das ostensive Zeigen (die Übung, das Mittun), das demonstrative Zeigen (die Darstellung), das direktive Zeigen (die Aufforderung) und das reaktive Zeigen (die Rückmeldung). .

Gleichzeitig konstatieren die Referent*innen einen Bedarf bei Kindern und Jugendlichen, über Sexualität zu sprechen: Eine Referentin spricht über die Präsenz von Sexualität im öffentlichen Raum und meint, dass es wenig Sprache gebe, die für Jugendliche verwendbar wäre. Eine andere Lehrperson meint, dass ihr die Kinder und Jugendlichen in den Schulworkshops sagen würden, dass sie durchaus bereit wären, mit den Erwachsenen über Sex zu reden, dass diese aber nicht mit ihnen reden würden. Das Thema würde beschwiegen, so die Referentin. Die Kinder würden das spüren und deshalb auch keine Fragen stellen. Sie meint weiters, dass vieles auf die Kinder und Jugendlichen einstürmen würde, das es zu verarbeiten, zu hinterfragen und mit Wissen zu fundieren gelte. (BP)

In den beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wird also durchwegs ein Bedarf festgestellt, über Sexuelles zu sprechen, bzw. wird das Sprechenlernen über Sexualität aus Erziehungs- oder Bildungsperspektive als wichtig für Heranwachsende angesehen: Körperteile, insbesondere auch die Genitalien differenziert benennen zu können, Ausdrucksweisen für körperliche Prozesse und Empfindungen zu haben und Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen verbalisieren zu können sind wichtige sexualpädagogische Ziele, die sowohl der Prävention sexualisierter Gewalt, dem sorgsamen Umgang mit dem eigenen Körper und der selbstbestimmten und verantwortungsvollen Gestaltung sexueller Praxis dienen sollen.

Die Referent*innen der Bildungsveranstaltungen teilen die Annahme, dass es auch pädagogisch Tätigen tendenziell nicht leichtfällt, mit Kindern und Jugendlichen entspannt-ernsthaft über Sexuelles zu sprechen: »Wir Alten« tun uns schwer mit dem Reden, meint eine Referentin (BP). Auch Teilnehmer*innen formulieren das Ziel, über Sexualität sprechen zu lernen:

> Im Rahmen einer Kleingruppenarbeit zu Beginn einer längeren Bildungsveranstaltung sind die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Erwartungen an die Veranstaltung zu formulieren. Eine Teilnehmerin meint, dass sich in der Schule kaum jemand mit den Kindern über Sexualität zu sprechen traue und sie sich das nun aneignen wolle, damit sie evtl. auch die themenspezifischen Stunden von Kolleginnen übernehmen könne. Eine andere angehende Lehrerin spricht davon, dass sie sich als Volksschullehrerin nicht davor drücken möchte, mit den Kindern auch diese Tabuthemen zu besprechen. (BP)

Sexualität als pädagogisches Thema wird von Teilnehmer*innen also mit Unsicherheit und Tabu verknüpft, die sie gerne überwinden wollen. Angesprochen wird auch, dass sie durch ihre Kompetenz in Zukunft andere Kolleg*innen an der Schule entlasten wollen.

Die Aneignung einer angemessenen (Fach-)Sprache und geeigneter Sprechweisen ist also nicht nur ein Ziel sexueller Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern kann auch als ein wichtiges Anliegen sexualpädagogischer Professionalisierung bezeichnet werden.

In Kapitel 4 wurde anhand von zwei Anfangssituationen bereits herausgearbeitet, welche Sprechräume durch die *Einführung und Konstruktion des Themas* Sexualität eröffnet werden. Im Folgenden erweitere ich den Blick über die Anfangssituation hinaus auf die beschriebenen didaktischen Gestaltungselemente und frage danach, wie Möglichkeitsräume des Sprechens und Sprechenlernens in den Veranstaltungen gestaltet werden. Meine zentrale These ist dabei, dass die Möglichkeitsräume des Sprechens und Sprechenlernens durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens

– also den Abbau von Barrieren – und die gleichzeitige Begrenzung des Sprechens hergestellt werden. Grenzziehungen verstehe ich also im Sprechen über Sexuelles nicht nur als einschränkend, sondern auch als ermöglichend. Gleichzeitig braucht es eine Verschiebung von üblichen Sprechkonventionen, damit Möglichkeitsräume des Sprechens und des Lernens eröffnet werden können. In welcher Weise dieser notwendige Balanceakt didaktisch gestaltet wird, steht nun im Fokus der kommenden Abschnitte, die sich *Demonstrationsräumen*, *Übungsräumen* und *Austauschräumen* widmen.

### (1) Demonstrationsräume: Aussprechen und ansprechen

Eine der beobachtbaren Herangehensweisen, Sexuelles in den Bildungsveranstaltungen besprechbar zu machen, besteht darin, dass die Referent*innen in ihrem Sprechen vorzeigen, wie gesprochen werden kann: Sie nehmen furchtlos Wörter in den Mund und enttabuisieren sie dadurch. Sie normalisieren das Sprechen über Sexualität, indem sie differenziert Körper, körperliche Prozesse, sexuelle Handlungen, Empfindungen u.Ä. benennen und beschreiben. Die Referent*innen dehnen durch ihre eigene Sprechpraxis die konventionellen Grenzen des Sprechens aus, wahren dabei aber insofern Grenzen, als sie nicht über ihre eigene sexuelle bzw. körperbezogene Praxis oder die von anderen identifizierbaren Menschen sprechen. Sie sprechen also nicht *von* Sexuellem, sondern *über* Sexualität. Wie explizit sie dabei etwa über sexuelle Praktiken im engeren Sinne sprechen, variiert in den Veranstaltungen erheblich. Nur sehr vereinzelt sprechen Referent*innen etwa konkret über die körperlichen Möglichkeiten der Erregungs- und Lustgestaltung. Jene die dies tun, sprechen in sachlicher, bisweilen auch in humorvoller Weise und ohne dass sie sich selbst, die Teilnehmer*innen oder die Situation sexualisieren. Atmosphärisch wird bisweilen spürbar, dass sie mit dem, was sie sagen oder durch Gesten ausdrücken, den Rahmen dessen, was für die Teilnehmer*innen üblich ist, verlassen bzw. ausdehnen.

Teil von Demonstrationsräumen ist auch die Klärung von Begriffen. Entweder erklären Referent*innen Begriffe von sich aus oder die Teilnehmer*innen fragen nach: So möchte etwa eine teilnehmende Person angesichts eines Handouts wissen, was STI bedeute. Die Referentin meint, sie habe das eigentlich dazu schreiben wollen, aber scheinbar vergessen. Sie erklärt dann die Abkürzungen STD (sexually transmitted desease) und STI (sexually transmitted infections) (BP).

Eine andere Referentin erklärt von sich aus einen Begriff, während sie über Themen der Sexualpädagogik spricht: »Dinge wie Menstruation, Zyklus, Polution« – hier hält sie inne – »Ist Polution allen ein Begriff? Samenerguss bei Burschen.« (Transkript) Fachbegriffe werden wie in diesem Beispiel häufig wie nebenbei im Gespräch erklärt.

Demonstrationsräume des Sprechens über Sexuelles finden sich in allen Bildungsveranstaltungen: Die Teilnehmer*innen erleben, wie die Referent*innen Übungen anleiten, Inputs halten, Fragen beantworten usw. In manchen Bildungsveranstaltungen werden diese Demonstrationsräume darüber hinaus auch noch auf ein Vorzeigen möglicher Sprechweisen mit Kindern und Jugendlichen ausgeweitet, wie dies insbesondere im Typ der *Bildungsveranstaltungen als praxisgesättigte Lecture Performances* der Fall ist. In diesen Veranstaltungen, bei denen das Demonstrieren viel Zeit einnimmt, nehmen die im Folgenden beschriebenen Übungsräume zumeist weniger Platz ein.

Das heißt, die Teilnehmenden erleben zwar, wie gesprochen werden kann, haben aber wenig Gelegenheit, sich selbst darin zu üben.

### (2) Übungsräume: Klare didaktische Rahmungen schaffen

Übungsräume des Sprechens für die Teilnehmer*innen zu schaffen ist ein zweiter Zugang, um das Sprechenlernen über Sexuelles zu ermöglichen bzw. sprechen zu üben. Solche Übungsräume finden sich insbesondere in Bildungsveranstaltungen des 3. Typs (*sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als Aufforderungen zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs*) sowie auch des 1. Typs (*sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung*). Eine Referentin betont etwa, dass die Fortbildung auch eine Übung für uns [pädagogisch Tätige] selbst wäre, »Dinge in den Mund zu nehmen und auszusprechen« (BP).

Eine didaktische Praktik, um Übungsräume zu eröffnen und Begriffe ›in den Mund zu nehmen‹, liegt in der absichtsvollen Ausdehnung der konventionellen Grenzen des Sprechens in Settings von Aus- und Fortbildungen. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass die Teilnehmer*innen zum Sammeln von Begriffen für Genitalien aufgefordert werden und dabei alle Begriffe nennen sollen, die sie kennen; also auch Dialektausdrücke, als vulgär oder abwertend empfundene Begriffe sowie Ausdrücke, die in ihrer Kindheit verwendet wurden.

Eine andere Übung, die Alltagssprache thematisiert, ist eine Plakatwand, die die Teilnehmer*innen als »Klowand« mit Sprüchen und Zeichnungen gestalten sollen. Beobachtet habe ich auch Übungen, die einen Sprechraum durch spontane Assoziationen öffnen oder bei denen sexuell konnotierte Wörter aufgeschrieben, die Buchstaben ausgeschnitten und anschließend zu neuen Wörtern zusammengesetzt werden.
In seinem Beitrag »Sexualität und Sprache« im Handbuch »Sexualpädagogik lehren« bezeichnet Ulrich Selle Übungen wie die eben erwähnten als »Zungenlöser« (2000: 252ff.). Er meint damit Methoden, die »zum sexuellen Sprachgebrauch animieren, den Sprachbenutzer der Verantwortung für die Wortwahl z.T. entheben und damit eigentlich tabuisiertes und sanktioniertes Sprechen zu Sexualität legitimieren« (ebd.). Genau dies trifft auf die erwähnten Übungen und Spiele zu. Manche der Übungen sind – Selles Einteilung folgend – auch »Sammler«, die dazu dienen, »sexualsprachliche Ausdrucksvielfalt auf unterschiedlichen Sprachebenen« zusammenzutragen (ebd.: 254).

Übungsräume des Sprechens werden auch durch Methoden ermöglicht, die Selle »Ansprecher« nennt (ebd.: 254). Sie regen zu einer sprachlichen Auseinandersetzung mit Sexualität an und bringen »Themen, Inhalte, Thesen und Fragestellungen zu sexualsprachlichen bzw. sexualpädagogischen Gegenständen ›niederschwellig‹ zur sprachlichen Bearbeitung« (ebd.).

»Zungenlöser«, »Sammler« und »Ansprecher« sind jene »Methodenkategorien«, so nennt es Selle (ebd.: 253), die in den beobachteten Bildungsveranstaltungen häufig zu Beginn der Veranstaltungen eingesetzt werden.[17] In der Beobachtung der Übungsräu-

17 Neben Zungenlösern, Ansprechern und Sammlern listet Selle auch noch die Methodenkategorien der Übersetzer, der Anwender, der Verhandler und der Selbstbesinner auf. Die Übersetzer, die »zwischen sprachlichen Zeichen und anderen Codes übersetzen« (Selle 2000: 254), werden in Abschnitt 6.1 Thema sein. Zu den Anwendern zählt Selle Methoden, die sprachliches Handeln zu Sexualität »konkret oder zumindest lebensnah« ausprobieren und üben lassen (ebd.). Verhandler sind Methoden, die

me, die dadurch entstehen, lassen sich einige didaktische Praktiken der Begrenzung ausmachen, die die Eröffnung solcher Übungsräume ermöglichen sollen.

### Zeitlimits, Tempo und Taktung

Insbesondere zu Beginn der Veranstaltung, wenn es darum geht, ins Sprechen zu kommen, spielt die Gestaltung von Zeit eine wichtige Rolle, wie ich wiederholt beobachten konnte: Zeitlimits, Tempo und Taktung sind didaktische Praktiken, die als Formen der zeitlichen Begrenzung verstanden werden, die einen ermöglichenden Charakter haben können. Eine »Ansprecher«-Methode, die auf Taktung setzt, ist das in Kapitel 4 erwähnte »Stehcafé«, in anderen Kontexten auch als »Speed Dating« bezeichnet: Die Teilnehmer*innen finden sich bei dieser Übung zu dritt zusammen und tauschen sich zu einer vorgegebenen Frage einige Minuten lang aus. Dann wird die Dreierkonstellation gewechselt und eine neue Frage vorgegeben. Die Referent*innen achten dabei auf die Zeit, geben den Wechsel vor und bringen die Impulsfragen ein. Diese Übung, die auf einer strengen zeitlichen Taktung basiert, ermöglicht durch die Wahl der Fragen einen Einstieg ins Thema und ein erstes Sprechen über Sexualität oder Sexualpädagogik. Die zeitliche Taktung und der Wechsel der Sprecher*innenkonstellationen ermöglichen es, dass viele Teilnehmer*innen einander begegnen und einen kurzen Austausch haben. Sie verunmöglicht und ›schützt‹ aber durch die Taktung vor einer möglicherweise unangenehmen Intimität. Die Konstellation von drei Personen bietet als Kleingruppe eine gewisse Sicherheit und ist gleichzeitig weniger intim als ein Austausch zu zweit.

Eine Übung, die auf ein schnelles Tempo setzt, ist eine Assoziationsübung, bei der zu einem Begriff zwei Assoziationen genannt werden (manchmal auch noch kombiniert mit einer Geste oder einer pantomimischen Darstellung des Begriffs). Von diesen zweien wird einer ausgewählt, zu dem dann wieder zwei Assoziationen genannt werden sollen usw. Dieses Spiel wird häufig mit Bewegung im Raum gespielt, indem die Personen, denen eine Assoziationen einfällt, diese laut sagen und sich neben die Person stellen, die das Ausgangswort gesagt hat. Letztere wählt dann aus, welche Person und ihre Assoziationen sie zurück in den Kreis mitnimmt, während die andere ihre Assoziation, die nun das neue Ausgangswort ist, nochmals laut ausspricht und sich wieder zwei Personen, die dazu Assoziationen haben dazustellen usw. Das Tempo des Spieles soll ermöglichen, dass die Teilnehmer*innen nicht lange nachdenken, sondern Begriffe laut aussprechen, die ihnen einfallen. Das Spiel wirkt vor allem dann dynamisch und lustig, wenn es schnell gespielt wird, wobei es meistens zwei, drei Durchgänge braucht, bis den Teilnehmenden der Ablauf so klar ist, dass sie schnell agieren können.

Auf Tempo setzt auch eine sehr häufig eingesetzte Übung, die als »Gruppenquiz«, »Wörter-Battle« oder »Synonyme-Spiel« bezeichnet wird. Bei diesem Spiel treten zumeist zwei Gruppen im Wettbewerb gegeneinander an. Sie bekommen verschiedene Aufgaben, die sie in begrenzter Zeit erfüllen sollen. Zu diesen Aufgaben gehören zumeist solche, bei denen möglichst viele Begriffe gesammelt werden sollen, etwa für

---

dabei helfen, Ausdrücke, Sprachakte oder Sprachgebrauch linguistisch bzw. metakommunikativ zu bestimmen und zu beleuchten, wobei hier »die gesellschaftliche Erwartungshaltung zu Sexualsprache« im Vordergrund steht, während es bei Selbstbesinnern um die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs geht (ebd.).

Sex, für Vagina oder die weiblichen Sexualorgane und Penis oder die männlichen Sexualorgane. Auch hier fordert das Tempo auf, schnell Begriffe auszusprechen, die vielleicht üblicherweise eher nur verhalten oder gar nicht ausgesprochen werden (zu einer differenzierten Analyse dieser Übung vgl. Abschnitt 6.3). Nach Übungen wie diesen ist häufig eine veränderte Atmosphäre in Gruppen wahrnehmbar. Während davor bisweilen eine angespannte Ruhe herrscht, wirken die Teilnehmenden danach lockerer, viele lächeln und nehmen deutlich sichtbar entspanntere Körperhaltungen ein als zuvor.

Tempo, Zeitlimit und Taktung sind keine spezifischen didaktischen Praktiken *sexual*pädagogischer Bildungsveranstaltungen. Mein Argument ist jedoch, dass sie in sexualpädagogischen Settings neben anderen Funktionen, wie etwa dem Zeitmanagement oder einem raschen gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmer*innen, auch die Funktion haben, durch klare Strukturierung Peinlichkeit, Scham und Unsicherheit zu vermeiden und so lustvoll-spielerische Möglichkeitsräume des An- und Aussprechens zu schaffen. Zeitlimits, Tempo und Taktung haben also eine gewisse Schutzfunktion, sie können aber für manche Teilnehmenden möglicherweise auch Stress bedeuten oder es langsameren Teilnehmer*innen erschweren, sich einzubringen. Problematisch an einem schnellen Tempo kann auch sein, dass wenig Raum da ist, möglicherweise auftretendes Unbehagen zu äußern – insbesondere, wenn es keine Nachbesprechung gibt, die Raum dafür bietet.

#### Dezentrale Aufmerksamkeit – Exponiertheit vermeiden

Die eben beschriebenen Übungen haben nicht nur gemeinsam, dass sie auf Tempo, Zeitdruck und/oder zeitliche Taktung setzen. Es verbindet sie darüber hinaus auch, dass sie alle Teilnehmer*innen gleichzeitig involvieren und diese nicht – wie etwa in Vorstellrunden – einzelne vor der ganzen Gruppe sprechen. Vor allem die Übung Stehcafé sowie das Sexquiz setzen auf dezentrale Aktivität. Die Assoziationsübung hat zwar ein Zentrum der Aktivität, nämlich die Person mit dem zentralen Begriff, diese wechselt aber sehr rasch, wodurch die exponierte Situation immer nur sehr kurz andauert. Beim Quiz oder Wörter-Battle arbeiten die Teilnehmer*innen in Gruppen, die den Einzelnen Schutz vor Exponiertheit bieten. Die Ergebnisse sind Gruppenergebnisse und müssen nicht von einzelnen verantwortet werden bzw. müssen Einzelne sich nicht mit ihren Vorschlägen exponieren. Die gleichzeitige Involvierung aller beim Stehcafé oder auch bei anderen Übungen des Kleingruppen-Austausches schafft durch den entstehenden Lärm in der Gruppe eine begrenzte Öffentlichkeit für das Gesprochene in der Dreiergruppe, die nicht nur als Raum des An- und Aussprechens, sondern auch des kurzen Austausches verstanden werden kann. Die Übungen sind also alle so gestaltet, dass sie die Exponiertheit von Einzelnen durch dezentrale Aufmerksamkeit oder Tempo vermeiden.

### (3) Austauschräume: Unterschiedliche Öffentlichkeiten gestalten

Austauschräume sind neben Demonstrations- und Übungsräumen eine weitere didaktische Möglichkeit, das Sprechenlernen über Sexualität bzw. von Sexuellem zu fördern. Sie können mit Selle als »Ansprecher« oder als »Anwender« bezeichnet werden, die sprachliches Handeln zu Sexualität »konkret oder zumindest lebensnah« ausprobieren und üben lassen (2000: 254).

Anhand des Materials aus den teilnehmenden Beobachtungen und den Feldgesprächen mit Referent*innen lässt sich argumentieren, dass die Schaffung von unterschiedlichen Öffentlichkeiten ein wichtiges methodisches Werkzeug zur Gestaltung von Austauschräumen ist: Kleingruppengespräche, Einzelarbeit, Paararbeit, Plenargespräche, inszenierte Podiumsdiskussionen oder die Teilungen der Gruppe anhand der Differenzkategorie Geschlecht schaffen jeweils bestimmte soziale Situationen, die sich als spezifische Teilöffentlichkeiten der Bildungsveranstaltungen verstehen lassen. Die erwähnten Sozialformen sind durchaus gängige Formate in vielen organisierten Lehr- und Lernsettings. Meine These ist, dass ihr Einsatz in sexualpädagogischen Settings jedoch neben anderen didaktischen Überlegungen auch themenspezifische Gründe hat: Angesichts der Konstruktion von Sexualität als einem besonderen pädagogischen Thema, über das zu sprechen nicht selbstverständlich ist, dienen die verschiedenen Sozialformen auch dazu, begrenzte Teilöffentlichkeiten zu schaffen und so Möglichkeitsräume des Sprechens zu eröffnen.

### Einzelarbeit

Manche Themen werden üblicherweise in Einzelarbeit bearbeitet, zu der sich die Teilnehmenden in der anschließenden Nachbesprechung in Kleingruppen oder im Plenum äußern können – oder auch nicht. So leitet etwa eine Referentin eine Selbstreflexionsübung zu Werten und Normen rund um Sexualität in der Kindheit und Jugend ein. Sie erwähnt einleitend auch, dass die Übung jede Person für sich selbst machen würde und das Ergebnis nicht veröffentlicht werde. In der anschließenden Nachbesprechung findet ein Austausch darüber statt, wie die Übung von den Teilnehmer*innen wahrgenommen wurde, ohne dass konkrete Inhalte, Erinnerungen oder Erfahrungen geteilt werden müssen.

Eine andere Referentin leitet ebenfalls eine Reflexionsübung ein. Sie begründet diese damit, dass es wichtig wäre, dass »jeder Lehrer« sich mit seiner »sexuellen Identität« auseinandersetze und es in der folgenden Übung dazu Fragen geben würde. Sie ergänzt beruhigend, dass die Teilnehmer*innen keine Angst haben müssten, es wären keine unangenehmen Fragen und jeder würde sie für sich machen. Die Referent*in spricht hier also die mögliche Sorge an, Intimes teilen zu müssen, und entkräftet sie auch sogleich. (BP)

### Paararbeit und Kleingruppe

Interessanterweise ist die Paararbeit kein übliches Format in den beobachteten Bildungsveranstaltungen und wird nur selten eingesetzt. Möglicherweise liegt dies an der Intimität des Paar-Settings. Bisweilen beobachtbar waren jedoch Spiele, bei denen die Teilnehmer*innen zu zweit agieren sollten, etwa bei einer Übung, wo körperbezogene Ausdrücke zu zweit pantomimisch dargestellt werden sollten, oder bei der Kondomsuche, bei der jeweils zwei Teilnehmende die Beine zusammengebunden bekommen und Kondome im Raum suchen müssen.

Häufiger als die Paararbeit ist die Kleingruppe von drei bis sechs Personen. Kleingruppen werden für vielfältige Inhalte und Methoden eingesetzt. In den dichten Beschreibungen von Anfangssituationen in Kapitel 4 wurde deutlich, dass in beiden vorgestellten Anfängen die erste Übung zum Kennenlernen und Austauschen in (wechselnden) Dreiergruppen durchgeführt wurde. Gruppen mit mehr als drei Personen werden etwa eingesetzt, um sexualpädagogische Methoden zu erproben. Die Kleingruppe wird als Format der begrenzten Öffentlichkeit eingesetzt, wie manche

Referent*innen auch explizit betonen. Was dort gesagt würde, müsse nicht im Plenum geteilt werden. In der Nachbesprechung solcher Gruppenarbeiten im Plenum sind die Teilnehmer*innen zumeist eingeladen, das aus der Kleingruppe zu teilen, was sie teilen wollen. Oder aber es findet eine Reflexion der Übung auf der Metaebene statt (»Wie ging es euch mit dieser Übung?«).

Die Wahl der Kleingruppen erfolgt dabei mitunter in Form von Durchzählen, also quasi zufällig, ohne dass die Teilnehmer*innen einen Einfluss darauf haben. Manchmal erfolgt sie auch nach inhaltlichen Kriterien, also beispielsweise nach dem Arbeitsfeld, in dem die Teilnehmenden tätig sind. Mitunter überlassen die Lehrenden es auch den Teilnehmer*innen, sich in Gruppen zusammenzufinden.

### Plenum

Die Kleingruppe ist nicht in jedem Fall der geschütztere Ort. Als geschützter im Vergleich zur Kleingruppe kann das Plenum etwa deshalb wahrgenommen werden, weil in diesem Setting Teilnehmer*innen zumeist nicht aufgefordert werden, etwas über sich selbst zu sagen, das den Rahmen der üblichen Konventionen überschreitet. Einzelne können sich im Plenum also leichter als in einer Kleingruppe in die Rolle der Zuhörer*innen zurückziehen. Zudem ist das Setting des Plenums weniger intim als das der Kleingruppe. Die Moderation der Lehrperson kann Einzelnen bisweilen auch mehr Schutz vor ungewollter Exponiertheit oder der Erfahrung von Othering[18] bieten als eine Kleingruppe. So erlebte ich als Beobachterin in einer geschlechtshomogenen Kleingruppe eine aufgeheizte und wenig achtsame Stimmung und einen gewissen Druck, dass alle Anwesenden sich zu bestimmten intimen Fragen positionieren sollten. Die aufgeheizte Stimmung, in der die Teilnehmer*innen vulgärere und heteronormativere Sprache benutzten als in der Veranstaltung üblich, schien bei manchen Teilnehmerinnen (und auch bei mir als Beobachterin) Unbehagen auszulösen, was sich in Schweigsamkeit und eher verschlossener Körperhaltung zeigte (vgl. dazu Abschnitt 6.4).

Eine moderierte Großgruppe kann manchmal jenen Stimmen, die nicht der dominanten Gruppenmeinung folgen, leichter Raum schaffen als eine Kleingruppe. So konnte sich etwa ein Teilnehmer mit seiner Sichtweise in der geschlechtshomogenen Kleingruppe nicht Gehör verschaffen, aber im anschließenden moderierten Plenum die Gelegenheit nutzen, einzubringen was ihm wichtig war. Es lässt sich aber auch beobachten, dass manche Teilnehmer*innen im Plenum nicht oder kaum unaufgefordert sprechen, sich in den Kleingruppen oder bei angeleiteten Runden im Plenum aber aktiv einbringen, ohne dass es den Eindruck erweckt, dies wäre ihnen unangenehm.

---

18 Othering beschreibt einen Prozess, in dem »Menschen als ›Andere‹ konstruiert und von einem ›wir‹ unterschieden werden.« (ZHdK o.J.). Der Begriff wurde etwa von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) oder Edward Said (2003 [1978]) in der Analyse postkolonialer Machtverhältnisse benutzt (vgl. ebd.). Katharina Debus (2016) bezieht den Begriff auf Sexualpädagogik und meint damit Praktiken, die bestimmte Identitäten, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen »verbesondern«, das heißt »sie als fremd, andersartig oder unnormal« erklären und aus der ›normalen‹ Sexualpädagogik ausgliedern, »z. B. durch Nichtberücksichtigung in den allgemeinen Unterrichts- oder Seminareinheiten und Verlagerung in exotisierende oder problematisierende Extra-Einheiten.« (ebd.: 814) Debus schreibt, dass solche Vorgehensweisen in Bezug auf Diskriminierung ambivalent zu bewerten seien: »Sie können u. U. ein geringeres Übel im Vergleich zu indirekter Diskriminierung durch Verschweigen oder Tabuisieren darstellen. Gleichzeitig haben sie eine direkt diskriminierende Wirkung, indem so signalisiert wird, wer ›normal‹ und wer ›abweichend‹ ist.« (ebd.)

### Erweiterte und inszenierte Öffentlichkeiten

Neben der Begrenzung von Öffentlichkeit und Veröffentlichung in den Sozialformen der Kleingruppen und der Einzelarbeit ließen sich auch Settings beobachten, in denen die Öffentlichkeit der Bildungsveranstaltung erweitert wurde. Dies geschah etwa in der Form, dass freiwillige Teilnehmer*innen innerhalb der Bildungsveranstaltung öffentliche Vorträge und Diskussionen organisierten, zu denen auch andere Studierende bzw. andere Interessierte eingeladen waren. In diesen Settings erweiterter Öffentlichkeit waren jene Teilnehmer*innen, die sich dazu bereit erklärten, aufgefordert, vor einem erweiterten Publikum zu sprechen, also einzuleiten, Fragen zu stellen oder zu moderieren. Es wurde in diesen Settings also explizit ein öffentliches professionelles Sprechen über sexuelle Themen geübt.

Beobachtet wurden vereinzelt auch Settings, in denen Öffentlichkeit spielerisch inszeniert wurde, etwa in Form von gespielten Podiumsdiskussionen (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4). In diesen inszenierten Settings wurde die Öffentlichkeit der Bildungsveranstaltung zwar nicht erweitert, die Teilnehmer*innen waren aber herausgefordert, so zu sprechen als wäre das Setting öffentlicher als die Bildungsveranstaltung selbst.

Erwähnt sei noch, dass der Charakter der Öffentlichkeit eines bestimmten Settings auch über die Wahl des Ortes mitgestaltet wird. Es kann einen Unterschied machen, ob eine Fortbildung im Seminarraum einer Weiterbildungseinrichtung stattfindet oder in einer Schulklasse. Die Teilnehmer*innen einer Veranstaltung waren aufgefordert, sich außerhalb der Bildungsveranstaltungen in Kleingruppen zu treffen (vgl. dazu das Gestaltungselement »Zum Teilen von persönlichen Erfahrungen einladen« in Abschnitt 5.1). In der Nachbesprechung berichtete eine Gruppe, dass sie sich auf einer Wiese im öffentlichen Raum getroffen hatte und dies nicht so ein guter Rahmen gewesen sei, weil sie dauernd unterbrochen worden wären. Sie hätten dann in die Wohnung einer Teilnehmer*in gewechselt, wo ein ruhigeres Gespräch möglich gewesen wäre.[19]

### Pausen

Wenn von Austauschräumen in den Bildungsveranstaltungen gesprochen wird, so gilt es auch die Pausen zu erwähnen, insbesondere die längeren Mittagspausen bei ganztägigen Veranstaltungen. In einer längeren Veranstaltung berichteten die Teilnehmer*innen davon, dass sie die ganze Mittagspause diskutiert hätten, und eine Teilnehmerin erwähnt in der Abschlussrunde, dass ihr die Gruppe und die »ins Private gehenden« Pausengespräche »taugen« – also gefallen – würden. Eine andere Teilnehmerin kontrastiert diesen Austauschraum der Pause mit dem durch Beforschung geprägten Raum des Seminars: Ihre Entscheidung, dass sie keine weitere Anwesenheit

19 In einer von mir selbst geleiteten universitären Bildungsveranstaltung zu Sexualpädagogik verließ ich mit den Teilnehmer*innen zweimal den Ort der Universität, einmal zu einem freiwilligen Ausstellungsbesuch und einmal zu einer Einheit, die im Seminarraum eines Vereins stattfand. Letztere Einheit hatte ich als eine angekündigt, die vor allem der biografischen Reflexion gewidmet sei. Der Raum, in dem wir in dieser Einheit arbeiteten, war groß und sehr freundlich als Seminarraum eingerichtet. Er wirkte einladender und gemütlicher als die universitären Räume, war jedoch auch kein privater Raum. Wir konnten nicht nur im Sesselkreis sitzen oder uns beim Spielen gut bewegen, sondern auch auf Pölstern am Boden sitzen, was nicht nur unterschiedliche Settings, sondern auch eine gemütlichere Atmosphäre erzeugte, die das Teilen von Erfahrungen begünstigte, ohne dass das Setting einen privaten Charakter annahm.

der Forscherin wolle, begründete sie damit, dass sie das Aufnahmegerät die ganze Zeit nicht vergessen hätte und solche Gespräche »wie in der Mittagspause« angesichts solcher Bedingungen nicht möglich seien. In dieser Veranstaltung schienen die Teilnehmer*innen explizit an privatem Austausch interessiert, während ich dieses Interesse in anderen Veranstaltungen weit weniger wahrnahm. (BP und Transkript)

Die Pausengespräche entzogen sich überwiegend meiner Beobachtung. In jenen Mittagspausen, die ich mit Teilnehmer*innen in einem Lokal essend verbrachte, wurde weniger über die Inhalte der Veranstaltungen gesprochen, als vielmehr Smalltalk über Berufliches und Familiäres geführt.

### (4) Demonstrations-, Übungs- und Austauschräume erfahren und reflektieren: Praxisorientierung im Modus des pädagogischen Doppeldeckers

Die unterschiedlichen (Teil-)Öffentlichkeiten in den Bildungsveranstaltungen, wie sie in den vorherigen Abschnitten beschrieben werden, dienen zum einen dazu, Austauschräume zu ermöglichen. Sie fordern zum anderen aber auch dazu auf, verschiedene Formen des Sprechens in diesen unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu üben. In der didaktischen Gestaltung unterschiedlicher (Teil-)Öffentlichkeiten lässt sich beobachten, dass die Referent*innen die Teilnehmenden jeweils im Vorfeld über den Charakter der Öffentlichkeit einer Methode informieren und dabei auch erwähnen, ob und inwiefern die Ergebnisse einer Übung anschließend in der ganzen Gruppe veröffentlicht werden sollen. Vereinzelt weisen die Referent*innen auch explizit darauf hin, dass die Teilnehmer*innen sich entscheiden sollten, was sie in die Gruppe einbringen und was sie für sich behalten wollen.

In Bezug auf die unterschiedlichen Formen von Öffentlichkeit lässt sich sagen, dass im Typ der *praxisgesättigten Lecture Performance* und in den *multiprofessionellen Fachtagungen* vor allem auf die Arbeit im Plenum gesetzt wird, während sich in den anderen beiden Typen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Sozialformen und unterschiedlichen Öffentlichkeiten findet. Das größte Spektrum lässt sich im Typ der *sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* finden.

An dieser Stelle sei auch nochmals erwähnt, dass in den Veranstaltungen der Modus des *Sprechens über Sexualität* dominierte. Dabei zielt das Lernen eines Sprechens über Sexualität jedoch nicht vorrangig darauf, wissenschaftlich über Sexualität sprechen zu lernen, sondern vielmehr darauf, dass die Teilnehmer*innen sich Ausdrucks- und Sprechweisen für einen professionell-pädagogischen Kontext aneignen.[20]

Die Praxisorientierung im Sprechenlernen lässt sich auch in Bezug auf Ulrich Selle nochmals konkretisieren: Selle unterscheidet in seinem Text zwischen »didaktischen Impulsen« für die Aus- und Fortbildung und »methodische[n] Hinweise[n] für die sexualerzieherische Praxis« (2000: 253). Seine Methodenkategorien, die sich – wie gezeigt – gut auf

20 Dieses Erlernen und Üben von professionell-pädagogischem Sprechen über Sexualität kann jedoch auch einen Effekt für das Sprechen über und von Sexuellem in intimem Beziehungen haben, wie Teilnehmer*innen von Veranstaltungen, die ich beobachtet oder selbst gehalten habe, mir gegenüber erwähnten.

die Methoden in den beobachteten Aus- und Fortbildungen anwenden lassen, wurden von ihm für die Beschreibung der Didaktik sexualerzieherischer Praxis mit Kindern und Jugendlichen entwickelt und nicht für die Aus- und Fortbildungspraxis.

In den von mir beobachteten Veranstaltungen finden sich durchaus auch Methoden – insbesondere Reflexionsmethoden –, die *nicht* für die sexualerzieherische Praxis mit Kindern und Jugendlichen gedacht sind, sondern nur im Aus- und Fortbildungskontext eingesetzt werden. Der überwiegende Teil der eingesetzten Übungen und Spiele wird jedoch auch als Methoden für die sexualpädagogische Praxis in Schule, Jugendarbeit u.Ä. vorgestellt. Der Einsatz der gewählten Methoden scheint also eine doppelte Intention zu verfolgen: Zum einen sollen die Teilnehmer*innen in den Übungen ins Sprechen kommen und Sprechen üben, zum anderen lernen sie dabei auch didaktische Möglichkeiten für das Ins-Sprechen-Kommen und Sprechenlernen mit Kindern und Jugendlichen kennen.

Während die Methoden, die Selle in seinem Kapitel des Buches »Sexualpädagogik lehren« (2000) explizit für die Aus- und Fortbildung vorschlägt, für längere Veranstaltungen konzipiert zu sein scheinen, ist die Zeit in den von mir beobachteten Veranstaltungen bisweilen sehr begrenzt. Manche Veranstaltungen versuchen in wenigen Stunden eine Einführung in sexualpädagogisches Denken und Handeln zu geben. Möglicherweise liegt die Auswahl der Methoden in dieser Zeitknappheit begründet. Der Grund dafür könnte auch darin, liegen, dass das Ziel des Sprechenlernens von den Referent*innen sowohl für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wie auch für die Veranstaltungen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen als wichtig eingeschätzt wird und es mit den gleichen Methoden verfolgt werden kann – mit dem zusätzlichen Effekt, dass die Teilnehmer*innen diese Methoden kennenlernen und am eigenen Leib erleben.

Die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, so lässt sich schlussfolgern, sind also häufig im Modus des »pädagogischen Doppeldeckers« (Geißler 1985 zit. n. Wahl 2002: 243) organisiert. Diethelm Wahl beschreibt den Zugang des »pädagogischen Doppeldeckers« für die Lehrer*innenbildung wie folgt: »In der ersten Rolle (ich als lernende Person) wird der Lernprozess ›hier und jetzt‹ aktuell erlebt. Die lernende Person erfährt ganz praktisch, wie sich die Lernumgebung ›anfühlt‹. Sie spürt die mit dem Lernen verbundenen emotionalen Prozesse deutlich. In der zweiten Rolle (ich als lehrende Person) wird darüber nachgedacht, welche Aspekte des didaktisch-methodischen Arrangements in das eigene Lehren übernommen werden könnten.« (ebd.) Mit Bezug auf Untersuchungen von Schmidt (2001) und Traub (1999) erläutert Wahl die Effektivität dieses Zugangs in der Lehrer*innenbildung: »Das ständige Reflektieren in der Doppelrolle bewirkt erhebliche Bewusstmachungsprozesse. Dadurch können bisherige didaktisch-methodische Überzeugungen wirkungsvoll außer Kraft gesetzt und einer gezielten Bearbeitung zugeführt werden. Wichtig ist es dabei, die automatisch in Gang kommenden Reflexionsprozesse durch metakommunikative Phasen zu unterstützen, in denen die Teilnehmenden ihr Erleben aus der Perspektive beider Rollen systematisch thematisieren. Und genau das ist der Begegnungspunkt von Theorie und Praxis: was eben praktisch erlebt wurde, wird theoretisch reflektiert und auch begründet (vom Handeln zum Wissen). Und umgekehrt: [D]as, was die Teilnehmenden künftig selbst beim Lehren praktizieren möchten, resultiert aus einer Verknüpfung von Eigenerfahrung und theoretischer Reflexion (vom Wissen zum Handeln)!« (2002: 234f.).

Nicht immer, aber durchaus häufig findet in den von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen nach dem Durchführen von Übungen die von Wahl als produktiv beschriebene didaktische Reflexion statt, die die Rolle als (zukünftig) anleitende Pädagog*innen fokussiert. Seltener wird dabei auch wahrnehmbar, dass dadurch bisherige didaktisch-methodische Überzeugungen der Teilnehmenden in Frage gestellt oder bearbeitet werden.

## Conclusio

Im Rückblick auf das gesamte Kapitel 5 lässt sich resümieren, dass sich in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen wiederkehrende Gestaltungselemente ausmachen lassen, die in diesem Kapitel als neun mesodidaktische Praktiken beschrieben werden: Dazu gehören das Erlebbarmachen von sexualpädagogischen Methoden, Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen, die Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen und Studienergebnissen zu Jugendsexualität, das Besprechen von anonym gestellten Fragen von Kindern und Jugendlichen, die biografische und professionelle Selbstreflexion, das Teilen von persönlichen Erfahrungen, sexualpädagogisches Probehandeln sowie Snacks und Büchertische.

Diese Gestaltungselemente werden in den Veranstaltungen unterschiedlich kombiniert und variiert. Dabei lassen sich vier Typen von Bildungsveranstaltungen ausmachen, in denen Praxisorientierung in je spezifischer Weise gestaltet wird: Im Typ 1 der kumulativen Informations- und Wissensvermittlung steht die Vermittlung von Fachwissen und didaktischen Methoden für die sexualpädagogische Praxis im Zentrum. Zentrale Elemente sind das Erlebbarmachen von sexualpädagogischen Methoden, die Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen sowie sexualpädagogisches Probehandeln. Der Professionalisierungansatz kann als kompetenzorientiert interpretiert werden. Im Typ 2 der erfahrungsgesättigten Lecture Performance, die als referent*innenzentriert bezeichnet werden kann, dominiert die Routine der Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen; Professionalisierung wird hier als »learning from the masters« wahrnehmbar. Der Typ 3 der Bildungsveranstaltung als Aufforderung zur Teilhabe am professionellen Diskurs ist teilnehmer*innenzentriert und an Selbsttätigkeit orientiert. Zentral ist neben dem Erlebbarmachen von sexualpädagogischen Methoden und der Präsentation von Fachwissen auch das Gestaltungselement des Teilens von Erfahrungen und/oder die persönliche bzw. professionelle Selbstreflexion. In diesem Typ wird (am stärksten) eine Ausrichtung an Bildungsprozessen beobachtbar. Professionalisierung wird im Sinne einer Beteiligung an einer Professional Community gestaltet. Auch die Sonderform der multiprofessionellen Fachtagungen kann im Sinne der Etablierung von und Teilhabe an einer Professional Community verstanden werden.

Ein Denken in Spannungsfeldern oder Antinomien professionellen Handelns, wie dies etwa Werner Helsper (2002, 2012) in die bildungswissenschaftliche Diskussion eingebracht hat, scheint in den Veranstaltungen kaum eine Rolle zu spielen.

Zur Praxisorientierung der Bildungsveranstaltungen gehört das Sprechenlernen über Sexualität als ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung. Es zeigt sich, dass diese Möglichkeitsräume des Sprechens durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens geschaffen werden und dass gleichzeitig auch spezifische Be-

*Überblick über die Typen der Bildungsveranstaltungen und ihre zentralen Merkmale*

| Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als ...[1] | kumulative Wissens- und Methodenvermittlung | erfahrungsgesättigte Lecture Performances | Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs |
|---|---|---|---|
| *Ausrichtung* | teils referent*innen-, teils teilnehmer*innen-orientiert | referent*innenorientiert | teilnehmer*innen-orientiert |
| *Didaktische Gestaltungselemente* | Präsentation von Fachwissen, Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, handlungspraktische Plenargespräche, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Selbstreflexion initiieren | handlungspraktische Plenargespräche, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, Büchertisch | Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, Präsentation von Fachwissen, sexualpäd. Probehandeln, Teilen von Erfahrungen, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Selbstreflexion initiieren, Büchertisch |
| *Zentrale Formen des Sprechenlernens* | Demonstrations- und Übungsräume (Austauschräume) | Demonstrationsräume | Übungs- und Austauschräume (Demonstrationsräume) |
| *Sozialformen* | Gruppenarbeit, Plenum, Einzelarbeit | Plenum (Gruppenarbeit) | Gruppenarbeit, Plenum, Einzelarbeit, erweiterte Öffentlichkeiten |
| *Disziplinäre Bezugnahmen der Referent*innen* | Medizin, Biologie, Geburtshilfe, (Sexualpädagogik als Teil der Bildungswissenschaft) | Psychologie, Medizin, Sexualberatung | Sexualpädagogik (als Teil der Bildungswissenschaft), Sexualwissenschaft |
| *Praxis-Bezugnahmen der Referent*innen* | sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen | sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen, Sexualberatung und -therapie, (sexualpäd. Fort- und Weiterbildung) | sexualpädagogische Fort- und Weiterbildung, (sexualpäd. Praxis mit Kindern und Jugendlichen) |
| *Professionalisierungsansatz* | Kompetenz- bzw. Expert*innen-Ansatz, Professionalisierung als Wissens- und Methodenaneignung | Professionalisierung als ›learning from the masters‹ | Teilhabe an einer Professional Community, Professionalisierung als Bildungsprozess |
| *Institutionelle Verortung* | an PHs, Fortbildungen von Fachstellen etc. | Fortbildung von Fachstellen etc. | an Unis, Fortbildungen von Fachstellen etc. |

1 Die Sonderform der multiprofessionellen Fachtagung sowie die Kontrastfolie der akademischen Textarbeit sind in die Tabelle aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht inkludiert.

grenzungen vorgenommen werden, die als didaktische Praktiken der Schaffung von Sprechräumen verstanden werden können.

Das Sprechenlernen und -üben ist ein Ziel aller Veranstaltungstypen, jedoch lassen sich unterschiedliche Gewichtungen hinsichtlich der Gestaltung von Demonstrations-, Übungs- und Austauschräumen ausmachen (siehe Tabelle). Während in Veranstaltungen des Typs 2 der Fokus auf Demonstrationsräumen liegt, also dem Vorzeigen möglicher pädagogischer Sprechweisen, legen Typ 1 und 3 einen größeren Schwerpunkt auf Übungsräume, Typ 3 zusätzlich auch auf Austauschräume. Gemeinsam ist den Bildungsveranstaltungen dabei die Gestaltung der Praxisorientierung in Form des *pädagogischen Doppeldeckers*; also das Erlebbarmachen und Reflektieren von sexualpädagogischen Zugängen in den Aus- und Fortbildungen, die auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden können.

# 6. Professionelle Ansprüche und didaktische Spielräume ausloten

6.1 Nicht (nur) Sprechen: Sinnesspiele, Bewegung und gestalterisches Tun
6.2 Pornos: Veränderte Lebensbedingungen und sexualpädagogischer Bedarf
6.3 Spielvarianten: Geschlechter- und Sexualnormen (un)sichtbar machen
6.4 Zur Frage gelingender Praxis: Dichte Bezogenheit als Interaktionsqualität

Nachdem in Kapitel 5 zentrale mesodidaktische Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen vorgestellt wurden, nehme ich im folgenden Kapitel nun ausgewählte Gestaltungselemente näher in den Blick. Ich zoome also gewissermaßen in sie hinein und zwar insbesondere in das Gestaltungselement des *Erprobens sexualpädagogischer Methoden*. Dabei liegt der Fokus auf der Mikroebene pädagogischen Handelns und den Interaktionen zwischen den Beteiligten. Mein Interesse für diese Feinanalyse des Handelns und Interagierens ist von der Annahme getragen, dass das Lern- und Bildungspotenzial von Methoden durch die mikrodidaktische Gestaltung und die Interaktionsdynamik entfaltet oder auch beschränkt werden kann. Diese Ebene wird aber sowohl in Methodenhandbüchern als auch in empirischen Studien im Feld der Sexualpädagogik selten in den Blick genommen. Meine Absicht ist es also, zumindest ein Stück weit sprachlich zugänglich zu machen, welche mikrodidaktischen Praktiken welche Effekte haben können. Wie auch in den vergangenen Kapiteln arbeite ich dabei mit der Strategie des Kontrastierens.

Standen im letzten Abschnitt des 5. Kapitels Möglichkeitsräume des Sprechenlernens und Sprechenübens über Sexualität im Zentrum der Aufmerksamkeit, so widme ich mich im ersten Abschnitt des 6. Kapitels jenen Methoden, Spielen und Übungen, die nicht oder nicht vorrangig sprachbasiert sind. Beschrieben werden im Folgenden fünf Methodentypen: Sinnesspiele, Bewegungsspiele, Körperübungen, gestalterische Methoden und Übungen mit Bildern. Der Abschnitt endet mit einem Exkurs zum Einsatz von visuellem Material in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen. Um einen Aspekt visueller Kultur geht es auch in Abschnitt 6.2, in dem ich nach der Auseinandersetzung mit Pornografie in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen frage. Dabei betrachte ich den Begriff *Porno* als Chiffre, das heißt als komplexes Symbol für veränderte Bedingungen des Aufwachsens und einen dadurch bedingten pädagogischen Handlungsbedarf. Herausgearbeitet werden die professionellen Ansprüche sowie die beobachtbaren Formen der Thematisierung von Pornografie.

In Abschnitt 6.3 wird eine typische sexualpädagogische Methode, nämlich das Synonyme-Spiel, genauer in den Blick genommen und unterschiedliche Varianten dieses Spiels auf ihr normenkritisches Potenzial hin untersucht. Abschnitt 6.4 widmet

sich dann – von Selbstbeobachtungen während der Forschung ausgehend – der Interaktionsdynamik in den Bildungsveranstaltungen. Ich schlage den Begriff der *dichten Bezogenheit* für eine bestimmte Interaktionsqualität vor, die ich als förderlich für (sexualitätsbezogene) Lern- und Bildungsprozesse einschätze.

## 6.1 Nicht (nur) Sprechen: Sinnesspiele, Bewegung und gestalterisches Tun

Walter Müller schreibt in seiner skeptisch orientierten Studie zu Sexualpädagogik, dass sich ab den 1980er Jahren eine sexualpädagogische Richtung herausbildet, die die Überschätzung der Möglichkeiten von Rationalität und Reflexion und die Vernachlässigung »unterbewußter, körperlicher und emotionaler Faktoren« bisheriger sexualpädagogischer Zugänge kritisiert (Müller 1992: 119).[1] Sexualpädagogik sei zu sehr am sprachlichen Wissenserwerb orientiert und beziehe den Körper nicht ein, so die Kritik. Sexualität als körperliche und sinnliche Praxis brauche auch eine ebensolche Sexualpädagogik, so auch Uwe Sielert (2016). Er plädiert für eine ganzheitliche sexualpädagogische Didaktik, zu der »multisinnliches Lernen« und »ein [...] Wechsel von sinnlichem (Er-)Leben und distanzierter Reflexion« gehöre (2016: 80).[2] Eine ähnliche Kritik wie in der Fachliteratur findet sich auch in den Bildungsveranstaltungen. So äußert eine Lehrperson, dass Sexualpädagogik zumeist sehr »kognitiv« sei. Es gelte, »den Körper wieder ›reinzuholen‹« (BP). Sehr ähnlich ist auch das Plädoyer einer anderen Lehrperson, die argumentiert, dass Sexualität nicht nur über Sprache vermittelt werden könne, sondern es auch wichtig sei, den Körper mit einzubeziehen (BP).

Inwiefern wird nun der Körper in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen einbezogen? Und welche nicht-sprachlichen Formen der Auseinandersetzung werden initiiert? Der folgende Abschnitt widmet sich jenen didaktischen Methoden in den Bildungsveranstaltungen, die nicht oder nicht ausschließlich sprachbasiert sind und von sinnlichen, gestalterischen oder körperlichen Zugängen zu sexualpädagogischen Themen geprägt sind. Mit Bezug auf das Forschungsmaterial lassen sich fünf Typen von didaktischen Methoden ausmachen, die eine nicht vorrangig oder ausschließlich sprachbasierte Auseinandersetzung mit Sexualität und sexualpädagogischen Themen ermöglichen: *Sinnesspiele* (also Übungen zum Hören, Tasten, Riechen etc.), *Bewegungsspiele*, *Körperübungen*, *gestalterische Methoden* sowie *Übungen mit Bildern*. Ich stelle in den folgenden Abschnitten diese fünf beobachtbaren Methodentypen vor und untersuche

1 Diese von Müller als neoemanzipatorisch bezeichnete Sexualpädagogik, die sich unter dem Einfluss interaktions- und kommunikationstheoretischer Strömungen in der Philosophie und Soziologie und gestaltpsychologischer Ansätze in der Psychologie herausgebildet hat, tritt mit dem Anspruch auf, die emanzipatorische Sexualpädagogik kritisch fortzuschreiben und deren Mängel und Einseitigkeiten zu überwinden. Dabei richtet sich die Kritik auf die starke Orientierung an Rationalität sowie auf die Überbetonung der gesellschaftspolitischen Relevanz des Sexuellen (vgl. Müller 1992: 119). Müller, der sich für Subjektverständnisse in der Sexualpädagogik interessiert, kritisiert, dass die neoemanzipatorische Sexualpädagogik trotz ihrer Kritik am rationalen Subjekt an der Vorstellung von Autonomie festhalte bzw. sie in ihrem Fokus auf Selbstverwirklichung sogar überhöhe (vgl. Müller 1992: 122.ff.).

2 Zu einer Kritik an Sielerts unklarer Unterscheidung von sexuell und sinnlich vgl. eine Rezension von Thuswald (2016b).

ihr Potenzial im Hinblick auf die Eröffnung von Möglichkeitsräumen der Thematisierung von Sexuellem und deren Begrenzungen.

### (1) Sinnesübungen

In den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen ist eine Dominanz des Zuhörens und Sprechens sowie des Sehens zu beobachten, die für Bildungskontexte üblich ist.[3] Im Kontrast zu thematisch anders gelagerten Aus- und Fortbildungen wird in den sexualpädagogischen jedoch verhältnismäßig viel Wert auf die Gestaltung des Raumes (Dekoration, Atmosphäre etc.) und das Zur-Verfügung-Stellen von Snacks und Anschauungsmaterial gelegt, was ich bereits in Kapitel 5 als ein Zeichen für das Bemühen um eine multisinnliche Gestaltung interpretiert habe.

Neben dem Geschmackssinn und dem Sehsinn, die etwa mit Snacks, Süßigkeiten, Raumdekoration und Bildern angesprochen werden, lassen sich in den Veranstaltungen auch Übungen ausmachen, die Musik einsetzen oder den Tastsinn ansprechen. Musik wird in den Bildungsveranstaltungen insgesamt eher selten eingesetzt: In einer Veranstaltung wird Musik etwa während einer Fantasiereise zur »eigenen vorgeburtliche Zeit« abgespielt (BP). Auch ein anderes Mal wird Musik während einer Einzelreflexionsübung eingesetzt. Beide Male sprechen die Referent*innen, während die Musik läuft, das heißt sie leiten die Fantasiereise an oder stellen Fragen für die Einzelreflexion. Beide Male hat die Musik den Effekt, dass sie eine ruhige Atmosphäre schafft und – meiner Wahrnehmung nach – dabei unterstützt, dass die Teilnehmer*innen sich auf sich selbst konzentrieren können. Durch die ruhige Musik entsteht eine konzentrierte Atmosphäre, jedoch keine Stille, in der jedes kleine Geräusch gehört werden kann, was bei Einzelübungen manchmal unangenehm (intim) wirken kann.

Musik wird auch bei einer Stop-and-Go-Übung mit Aufgaben eingesetzt: Während die Musik läuft, bewegen sich die Teilnehmer*innen durch den Raum. Einige Teilnehmende bewegen sich dabei rhythmisch und tänzerisch zur Musik. Beim Stoppen der Musik bleiben alle stehen und bekommen eine Aufgabe. Hier hat die Musik die Funktion die Übung in ihrem zeitlichen Verlauf zu strukturieren und zur Bewegung anzuregen. Einige Teilnehmer*innen bewegen sich dabei rhythmisch und tänzerisch zur Musik.

Unter den Methoden, die die Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen am eigenen Leib erfahren können, finden sich vereinzelt auch solche, die haptisch orientiert sind, also den Tastsinn ansprechen. Zu diesem Typ von Methoden zähle ich eine Übung zu Verhütungsmitteln. Diese Tastübung ist in eine Geschichte von Außerirdischen eingebettet, die auf die Erde kommen und tastend bestimmte Gegenstände vorfinden. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, eine*r nach der bzw. dem anderen und ohne zu sprechen, Verhütungsmittel unter einem Tuch zu ertasten. Sobald

3 Marc Schulz problematisiert in seinem Beitrag zu sinnlicher Ethnografie (2015) die Vorstellung von fünf menschlichen Sinnen, die sich seit der »einsetzenden Anthropologisierung der Sinne im 16. Jahrhundert« etabliert hätte. Dabei würden der Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn als »»minderwertige« Nahsinne« betrachtet, während den ›hochwertigen‹ Fernsinnen (Hör- und Sehsinn) stärker erkenntnisgenerierendes Potenzial zugeschrieben wird. (Vgl. Schulz 2015: 46)

alle Teilnehmer*innen an der Reihe waren, werden Assoziationen gesammelt, was das Ertastete sein könnte (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4).

Eine zweite Übung, die haptisch orientiert ist, arbeitet mit Knete und hat auch eine gestalterische Komponente. Nach einem Input der Lehrperson zum Thema Genitalien bekommen die Teilnehmer*innen Handouts mit Informationen und Abbildungen zu weiblichen und männlichen Genitalien und sollen diese dann in Gruppen möglichst genau und in Echtgröße nachkneten. Anschließend stellt eine Person aus der Gruppe die gekneteten Genitalien vor und die Lehrperson gibt ergänzende Informationen. Auf die Nachfrage, wie die Teilnehmenden die Übungen fanden, meint eine Teilnehmerin, dass sie die Übung für den Unterricht toll fände. Eine andere betont, dass durch die Knete die Möglichkeit von Dreidimensionalität gegeben wäre, die Zeichnungen nicht haben. Dadurch müsse man sich noch mehr Gedanken machen, welche Teile sich wo befinden und wie sie funktionieren. Eine andere Teilnehmerin weist darauf hin, dass sich dabei auch die Frage nach den Größenverhältnissen stellen würde. Eine andere erzählt, dass sie den Hodensack geformt und dann andere um ihre Einschätzung gefragt hätte. Es wäre also tatsächlich eine Gruppenarbeit gewesen. Die Lehrperson weist darauf hin, dass das Kneten wichtig sei, weil so »das Haptische und das kindlich-spielerische Elemente« gut eingebracht werden könne und dadurch »das Ganze viel von der Peinlichkeit« verliere. Die gekneteten Genitalien würden ganz anders wirken als Fotos oder Zeichnungen. (BP und Transkript)

Zu den haptischen Methoden können auch die aus Textilien genähten Genitalien gezählt werden, die in einigen Veranstaltungen herumgereicht und betastet werden. Sie werden als beliebtes Material für die schulische Sexualpädagogik vorgestellt. Eine Lehrperson kritisiert diese Paomi©-Modelle jedoch auch, weil sie nicht hilfreich wären, um ein realistisches Körperschema aufzubauen (BP).

In einer Vorbesprechung erzählt mir eine Lehrperson, die schon seit Jahren sexualpädagogische Veranstaltungen hält, dass sie vor einigen Jahren im Rahmen der Veranstaltung mit ihrer Kollegin manchmal eine Abendeinheit abgehalten hätte, die einen besonderen Fokus auf Sinnlichkeit gelegt habe. Die Teilnehmer*innen hätten sich dabei in Paaren mit unterschiedlichen Nahrungsmitteln gefüttert, wobei der gefütterten Person die Augen verbunden worden wären. Die Lehrperson bedauert, diese Übungen aufgrund des großen Aufwands, den sie in der Vorbereitung bedeuten, gegenwärtig nicht mehr durchführen zu können. (Feldnotizen)

### (2) Bewegungsspiele

Neben Sinnesübungen lassen sich in den Bildungsveranstaltungen auch Bewegungsspiele beobachten. Diese werden vor allem in solchen Veranstaltungen eingesetzt, die mehrere Module oder Blöcke umfassen. Sie werden häufig zum Einstieg in eine Einheit als Warming-up verwendet. Viele dieser Spiele und Übungen sind mir aus anderen Kontexten bekannt. Sie sind also keine spezifisch sexualpädagogischen Methoden, werden aber häufig themenspezifisch abgewandelt oder hinsichtlich des Einsatzes in der Sexualpädagogik besprochen.

So initiiert etwa eine Lehrperson als Einstieg in einer Einheit ein Ballspiel im Kreis:

Zur Vorbereitung haben sich alle ein Kreppband mit ihrem Namen aufgeklebt. Die Lehrperson wirft nun einer Teilnehmerin einen Jonglierball zu und nennt ihren Namen. Der Referent sagt, dass alle einmal – aber nur einmal – den Ball zugeworfen bekommen sollen. Der Ball geht im Zickzack von einer Person im Kreis zur anderen. Gegen Ende müssen einige fragen, wer ihn noch nicht hatte. Drei Runden werden in der gleichen Reihenfolge gespielt, bevor der Referent den Ball einbehält und einen andersfarbigen Ball ins Spiel bringt, der eine andere Reihenfolge nimmt als der erste. Diesmal muss öfter gefragt werden, wer noch nicht dran war, aber es klappt insgesamt recht gut. Nach zwei bis drei Runden mit dem zweiten Ball werden beide Bälle kombiniert. Die Stimmung ist dabei locker und konzentriert, manchmal wird gelacht. Nur selten fällt ein Ball zu Boden. Nach einer Weile führt der Referent einen dritten Ball ein, ohne das Spiel zu unterbrechen. Auch der dritte Ball wandert in einer neuen Reihenfolge. Es dauert eine ganze Weile bis dieser Ball eine Runde geschafft hat, während die anderen beiden Bälle weiterlaufen. Nachdem eine Weile mit allen drei Bällen gespielt wurde, behält der Referent einen Ball nach dem anderen bei sich, bis alle Bälle wieder bei ihm gelandet sind.

Der Referent bedankt sich und fragt nach, was dieses Spiel »bringen könnte und ob es überhaupt etwas bringt.« Ein Teilnehmer meint, dass es auf jeden Fall etwas bringe, worauf hin einige durcheinanderreden. Ein anderer Teilnehmer meint, dass man mitarbeiten müsse, aufpassen, wo man ist, und kommunizieren, sonst würde es nicht funktionieren. Der Referent fasst zusammen: »Also, Zentrierung, Aufmerksamkeit in den Raum holen, Steigerung des Interaktionstonus«, und fragt dann, was es für die Sexualpädagogik bringe. Zuerst ist es still, dann wird gelacht und ein für mich unverständlicher Kommentar gemacht. Der Referent meint, es könne ein verdecktes Soziogramm sein, erklärt aber nicht näher, was er damit meint. Ein Teilnehmer spricht an, dass es für die sexuelle Bildung bringen könnte, dass sich der Raum sicherer anfühlt. »Schöner Aspekt«, meint der Referent und setzt mit einer Erklärung an, dass das Spiel natürlich nichts direkt Sexuelles habe, dass die Sexualität aber nicht aus dem ganzen Zusammenhang isoliert werde solle. Wann immer also soziales Lernen gefördert werde, habe das auch einen positiven Effekt auf die Sexualpädagogik. Es gehe bei dem Spiel auch darum, in Kontakt miteinander zu treten, nicht körperlich, aber zumindest über Blickkontakt und Zuwerfen, und das sei ja auch ein Schritt in Richtung Beziehungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit.

»Für mich als Leiter«, ergänzt der Referent, »oder für euch, wenn ihr das mal anwenden wollt, hat es auch den zusätzlichen Effekt, dass es einen diagnostischen Wert hat. Ich sehe wie gut eine Gruppe miteinander kooperieren kann.« Er gibt der Gruppe die Rückmeldung, dass er ihr bezüglich der Kooperationsfähigkeit eine Eins geben würde, auch wenn ihm vereinzelt achtlos zugeworfene Bälle aufgefallen seien. Er ergänzt, dass immer wieder Bälle zu Boden fallen würden, und meint, dass jedes System einmal abstürze und das Entscheidende sei, wie schnell man das System wieder ins Laufen bekomme. Er betont abschließend, dass das Zeichen für gute Kooperation nicht die Fehlerfreiheit wäre, sondern vielmehr die Fähigkeit, einen Fehler schnell zu reparieren, was der Gruppe gut gelungen sei. (BP und Transkript)

Der Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll illustriert, wie der Referent die Teilnehmer*innen zunächst – Schritt für Schritt – in ein komplexes Kooperationsspiel involviert, und dann den spezifisch sexualpädagogischen Ertrag der Übung nachbespricht. Dabei spricht er gruppendynamische Aspekte, soziales Lernen sowie die Symbolhaftigkeit des Spiels und dessen diagnostisches Potenzial an.

Auch eine andere Übung, die ich beobachten konnte, setzt auf Kooperation. Dafür binden alle Teilnehmer*innen eines ihrer Beine mit dem Bein einer zweiten Person zusammen. Alle aneinander fixierten Paare müssen dann um die Wette Kondome im Seminarraum suchen, wobei diese manchmal so platziert sind, dass es notwendig ist, auf einen Sessel zu steigen oder unter einen Tisch zu krabbeln. Dieses Spiel, das von den Teilnehmer*innen sehr lustvoll gespielt wurde, setzt auf das kooperative Bewältigen einer Aufgabe. Dabei sind die Partner*innen im Körperkontakt, ohne dass dieser jedoch im Fokus der Aufmerksamkeit steht.

Meiner Beobachtung nach wurden dynamische Bewegungsspiele wie die erwähnten oder auch das in Abschnitt 5.3 beschriebene Assoziationsspiel von den Teilnehmer*innen freudig aufgenommen und mit lustvoller Involviertheit gespielt. Die Teilnehmer*innen schienen sich auf die Aufforderung ›ganz da zu sein‹ und ›ins Spiel zu gehen‹ gut einlassen zu können. Zumeist war nach den Spielen eine deutlich lockerere Atmosphäre wahrnehmbar, die sich etwa in einer entspannteren Sitzhaltung oder im Ausziehen der Schuhe ausdrückte. Die Teilnehmer*innen wirkten – so ließe sich das interpretieren – ›besser in der Situation angekommen‹ und präsenter – sowohl körperlich als auch in ihrer Aufmerksamkeit auf das Geschehen.

### (3) Körperübungen

Von den Bewegungsspielen unterscheide ich Körperübungen, die einen Fokus auf das leibliche Spüren bzw. auf Berührung richten. Dazu zähle ich Übungen, bei denen die gegenseitige Berührung im Zentrum steht sowie Einzelübungen, die auf das Spüren des eigenen Körpers ausgerichtet sind. Beobachtet habe ich etwa eine Übung, bei der die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, körperbezogene Ausdrücke zu zweit körperlich nachzustellen, wie etwa »an der Nase herumführen«, »ins Fäustchen lachen«, »den Rücken stärken« oder »den Buckel runterrutschen«. In der Anleitung der Übung war nicht vorgegeben, ob die Teilnehmer*innen sich dabei berühren sollten oder nicht. Während manche die andere Person tatsächlich an der Nase nahmen, verkörperten andere diesen Ausdruck ohne sich zu berühren. Die Referentin erklärte im Anschluss an die Übung, dass dies ein Einstiegsspiel sei. In der Volksschule wäre es gut einzusetzen, mit 13-bis 14-Jährigen eher nicht. Ab 16 oder 17 Jahren wäre es dann wieder möglich, es gelte aber jeweils nachzuspüren, ob das Spiel für die Gruppe passe. (BP)

Übungen, in denen die Teilnehmer*innen explizit zum bewussten Berühren aufgefordert wurden, beobachtete ich eher selten. Bei einer der wenigen solchen Übungen standen die Teilnehmer*innen im Kreis, alle in die gleiche Kreisrichtung blickend. Jede Person gab der Person vor ihr eine Nacken-Schulter-Massage und bekam gleichzeitig selbst eine Massage von der Person hinter ihr. Die Referentin forderte die Teilnehmer*innen zur »bewussten Berührung« auf. Eine Person wollte bei dieser Übung nicht mitmachen, was auch akzeptiert wurde. Aus Anlass der Übung sprach die Referentin darüber, dass es schwierig sein kann, sich gleichzeitig auf das Berühren und und das Berührt-Werden zu konzentrieren. (BP)

Die zweite Variante von Körperübungen, die ich beobachten konnte, waren Einzelübungen, die auf das leibliche Spüren gerichtet waren. Eine solche Übung zum Entspannen wurde in den dichten Beschreibungen von Anfangssituationen in Kapitel 4.3

bereits vorgestellt. In einer anderen Veranstaltung wurde zu Beginn des zweiten Tages eine Beckenbodenübung im Sitzen angeleitet:

> Die Lehrperson leitet die Übung damit ein, dass sie meint, es wäre eigentlich didaktisch sinnvoll, am Morgen mit einer Bewegungsübung zu beginnen, sie wisse aber auch, dass viele am Morgen lieber sitzen würden. Deshalb habe sie sich für eine Bewegungsübung entschieden, bei der alle sitzen bleiben könnten. Sie nennt die Übung »die einfachste Beckenbodenübung im Sitzen«. Sie fordert die Teilnehmenden auf, sich aufrecht an den Sesselrand zu setzen und sich vorzustellen, sie säßen auf einer Schaukel und würden schaukeln (»antauchen«), ohne die Beine zu bewegen. Eigentlich, so meint sie, würden wir beim Schaukeln ja ohnehin vorrangig das Becken bewegen.
>
> Während die Lehrperson spricht, macht sie die Übung vor und zeigt auch noch, wie die Bewegung aussieht, wenn der Oberkörper zur Bewegung des Beckens hinzugenommen wird. Die Teilnehmenden machen es ihr mit Gelächter nach. Nach einigen Momenten meint die Lehrperson, dass man diese Übungen allen empfehlen könne, die einen sitzenden Beruf hätten, auch wenn das im Großraumbüro oder bei Besprechungen möglicherweise zu irritierenden Reaktionen führen könne. Mit »Okay, danke schön!« beendet sie die Übung (BP und Transkript).

Die beobachteten Einzelübungen wirkten auf mich als Beobachterin an den eingesetzten Stellen stimmig und schienen die Präsenz der Teilnehmer*innen zu erhöhen. Sie machten die körperliche Ebene nicht nur ansprechbar, sondern auch spürbar, ohne eine unpassende Intitmität zu erzeugen. Die Berührungsübungen hingegen schienen nicht immer zum Intimitätslevel der Gruppe zu passen. Die Teilnehmer*innen machten dann zwar überwiegend ›folgsam‹ mit, sie schienen sich aber nicht immer so gut darauf einlassen zu können. Das Lächeln, das auf den Gesichtern wahrnehmbar war, wirkte nicht offen und entspannt, sondern schien eher freundlich-höflich eine gewisse Anspannung zu kaschieren.

### (4) Gestalterische Methoden

Gestalterische Methoden sind in den einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen insgesamt nicht sehr häufig, bisweilen haben aber Methoden eine gestalterische Komponente. Die bei den Sinnesspielen beschriebene Genitalien-Knete-Übung etwa kann auch als gestalterische Übung verstanden werden. Auch die bereits erwähnte Fantasiereise zur vorgeburtlichen Phase wurde mit einer gestalterischen Einzelübung ergänzt, bei der die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, im Anschluss an die Fantasiereise ein Bild zu zeichnen.

Eine weitere gestalterische Methode, die ich beobachten konnte, wurde von einem Teilnehmer angestoßen:

> Da sich niemand meldet, als die Lehrperson Teilnehmer*innen sucht, die sich um die Raumgestaltung kümmern wollen, regt ein Teilnehmer an, die Raumgestaltung gemeinsam vorzunehmen. Er verweist auf eine Übung aus der Ausstellung »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut. Die Lehrperson lässt sich auf den Vorschlag ein und der Teilnehmer erklärt sich bereit, die Übung in der nächsten Einheit anzuleiten. Alle Teil-

> nehmer*innen werden aufgefordert, Binden, Slipeinlagen, Tampons und Kondome mitzubringen; der anleitende Teilnehmer bringt seinerseits Kleber, Scheren und Stifte mit. Der Referent räumt dem Basteln aufgrund von Zeitknappheit nur 20 Minuten ein. Es gelingt dem studentischen Übungsleiter und der Gruppe, in dieser kurzen Zeit in ein lustvolles Gestalten zu kommen, die gebastelten Objekte aufzuhängen und den Raum wieder aufzuräumen. Besonders ein gebasteltes Schwein aus einem Kondom, Slipeinlagen und Tampons, das an der Lampe befestigt wird, bekommt im weiteren Verlauf der Veranstaltung immer wieder Aufmerksamkeit und wird, bis es zerplatzt, zu so etwas wie dem Gruppenmaskottchen[4]. (BP und Transkript)

Das Basteln von Raumdekoration sorgt an dieser Stelle für aktive Beteiligung und lustvolles Tun und wirkt auch wie eine Form der Aneignung des Raumes durch die Gruppe, indem die Objekte an den Wänden und der Lampe aufgehängt werden und die räumliche Atmosphäre verändern. Nicht zuletzt scheint diese kurze Einheit und ihre Ergebnisse auch bedeutsam für die Gruppendynamik. Durch die Objekte wird ein gemeinsamer Bezugsrahmen geschaffen, auf den in der Folge wiederholt humorvoll Bezug genommen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei den (wenigen) gestalterischen Methoden, die als Gruppenarbeiten durchgeführt wurden, eine aktive Beteiligung, eine hohe Interaktionsdichte und viel Gelächter beobachtbar waren. Sie zeigen damit eine gewisse Parallele zu den Bewegungsspielen, bieten aber mehr freien Gestaltungsspielraum für die Einzelnen, weil sie weniger regelgeleitet und ritualisiert sind als Spiele.

### (5) Übungen mit Bildern

Als fünfter und letzter Methodentyp, der nicht ausschließlich auf Sprachliches setzt, sei die Arbeit mit Bildern genannt. Damit meine ich Übungen, die visuelles Material, wie Postkarten, Zeichnungen, Comics, künstlerische Arbeiten oder Videos einsetzen. Auffälligerweise wurden in den beobachteten einführenden Veranstaltungen nur sehr vereinzelt bewegte Bilder, also Videos eingesetzt. Auch Übungen mit Bildern waren in den einführenden Veranstaltungen, die mein zentrales Untersuchungsfeld darstellen, selten. Anders war dies in Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder die Verbindung von Kunst- und Sexualpädagogik legen (siehe den Abschnitt zur »Kontrastfolie« unten).

In einer kürzeren Veranstaltung mit einer kleinen Gruppe wurde mit Herzbildern der Künstlerin Christine Aebi gearbeitet, die in der Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut veröffentlicht wurden. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, ein Herzbildchen auszuwählen, das sie an eine Herzgeschichte aus der eigenen Jugend erinnert. Die kleinen schwarz-weiß-roten Bildchen werden als Gesprächseinstieg und Impuls für das Teilen von eigenen Erfahrungen genutzt (siehe dazu auch Abschnitt 5.1).

---

4 So fällt das Schwein just zu einem Zeitpunkt von der Lampe auf den Boden, als die Teilnehmer*innen aufgefordert sind, sich in Kleingruppen zu begeben. Es wird daraufhin bei einer Gruppenübung verwendet, um einen Zettel darauf zu befestigen, und platzt, als dieser abgenommen wird.

In einer längeren Veranstaltung leitet die Lehrperson eine Übung mit DIN-A3-großen folierten Kopien von künstlerischen Arbeiten an:

> Die Gruppe wird mit Durchzählen in Dreiergruppen geteilt und jede Gruppe bekommt zehn A3-Bilder. Die Aufgabe besteht darin, ein Bild auszuwählen, das die Gruppe am ehesten im Raum der Veranstaltung aufhängen würde, das sie also für diesen Kontext als angemessen empfindet. Zudem soll jede Gruppe das Bild auswählen, das sie für am wenigsten angemessen hält und nicht aufhängen würde. Nach etwa acht Minuten bittet die Lehrperson die Gruppen, die nicht gewählten Bilder zurückzugeben und reihum ihre Bilderwahl vorzustellen. Bei manchen Bildern fordert sie zu kurzen Diskussionen auf und bringt sich in diese auch mit eigenen Positionen und Argumenten ein. Ihre Positionierungen beziehen sich dabei jedoch nicht auf die Frage, ob es angemessen sei, bestimmte Bilder aufzuhängen, sondern gelten vielmehr inhaltlichen Aspekten der Bilder. So wählt beispielsweise eine Gruppe ein Bild mit spielenden nackten Kindern als nicht angemessen aus, weil es als »kinderpornografisch« verstanden werden könnte. Die Lehrperson erklärt an dieser Stelle, was die Kriterien für pornografische Bilder seien und warum dieses Bild nicht als pornografisch einzuschätzen sei.
>
> Bei einem anderen Bild, das eine Gruppe von Männern zeigt, die in BDSM[5]-Aktivitäten involviert sind, initiiert die Lehrperson eine Diskussion darüber, ob das Bild Gewalt abbilde. Sie selbst verneint dies und erklärt den Unterschied zwischen einvernehmlichen Handlungen und Gewalt. Bei einem Bild, auf dem eine vorgebeugte nackte Frau von hinten abgebildet ist, ergänzt die Lehrperson die Argumentation der Gruppe und fasst zusammen, dass hier nicht die Sexualität, die Lust oder die Erregung der abgebildeten Person zu sehen sei, sondern das Bild der Erregung des Betrachters diene, während die Frau darauf das Objekt sei.
>
> Nachdem die Gruppen ihre Auswahl präsentiert haben, gibt die Lehrperson Informationen zum Entstehungskontext der künstlerischen Arbeiten, die überwiegend Fotografien sind. Zum Schluss werden die als angemessen ausgewählten Bilder im Raum aufgehängt. Die Gesamtauswahl der acht aufgehängten Bilder wird in der Gruppe nicht besprochen oder kommentiert. Als Beobachterin fällt mir auf, dass viele schwarz-weiße oder unscharf aufgenommene Bilder zum Aufhängen gewählt wurden.

---

5 Die Buchstaben BDSM stehen für drei Begriffspaare: BD (Bondage und Discipline), DS (Dominance and Submission) und SM für Sadismus und Masochismus. Bisweilen werden auch nur die beiden Buchstaben SM verwendet. Zur Frage der Thematisierung von BDSM in sexualpädagogischen Kontexten gibt es gegenwärtig nur wenig Fachtexte; Ausnahmen sind Debus 2016 und Bauer 2004. Debus thematisiert BDSM unter der Perspektive von (Nicht-)Diskriminierung, während Bauer auf SM als eine Praxis der (Wieder-)Aneignung des eigenen Körpers, der eigenen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten verweist. Meiner Einschätzung nach macht es aus mindestens zwei Gründen Sinn, BDSM in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen zu thematisieren: Zum einen kennen viele Heranwachsende BDSM-bezogene Begriffe und Praxen aus Pornos und bringen diese auch in sexualpädagogischen Workshops ein. Pädagogisch Tätige können diese etwa als Anlass dafür nutzen, um über den Unterschied zwischen konsensualen Praktiken, Grenzüberschreitungen und Gewalt zu sprechen. Abgesehen davon sind in BDSM-bezogenen Subkulturen Konzepte und Praxen entstanden, die meiner Einschätzung nach Potenzial für die sexualpädagogische Arbeit zu Einvernehmlichkeit und verantwortungsvollem Sex (auch abseits von BDSM) bergen. Es seien hier nur zwei Beispiele genannt: das Prinzip ssc – safe, sane und consensual sowie die Praxis des aftercare, also das Umeinander-Sorgen und ›Einchecken‹ nach dem Sex. (Zu BDSM in der Sexualpädagogik vgl. Debus 2021a)

> Auffällig ist auch, dass auf mehreren der acht Bilder nackte Vulven und/oder Brüste zu sehen sind, jedoch nur auf einem Bild ein Penis zu sehen ist, wobei dieser von einer Frau in der Hand gehalten und damit auch wenig sichtbar wird.
>
> Abschließend rahmt die Lehrperson die Übung als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der »nichtsprachlichen Seite« von Sexualität. »Ihr werdet vielleicht bemerkt haben«, so meint sie, »dass es manche Dinge gibt, die mit Worten gar nicht so leicht auszudrücken sind, in Bildern jedoch deutlich [sind]. Und wenn wir Bezug nehmen können auf Bilder, dann lässt sich genau das sprachlich vielleicht auch noch etwas umschreiben, aufgreifen, in die Kommunikation einbeziehen.« (BP und Transkript)

Die Lehrperson schreibt Bildern an dieser Stelle also das Potenzial zu, Themen oder Aspekte rund um Sexuelles besprechbar oder auch nur ansprechbar zu machen, die sonst vielleicht schwer ausgedrückt werden können.[6] Auffälligerweise wird eben dieses Potenzial von Bildern in den Aus- und Fortbildungen nur selten angesprochen. Viel häufiger geht es bei der Frage um Bilder darum, welche Darstellungen, etwa von Genitalien, angemessen für die sexualpädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen sind. Da diese Frage in vielen Bildungsveranstaltungen aufgegriffen wurde, widme ich ihr im Folgenden einen kurzen Exkurs.

### Exkurs: Visuelle Darstellungen in der sexualpädagogischen Arbeit

Während es kaum Übungen mit visuellem Material in den Bildungsveranstaltungen gibt, wird die Frage nach dem Umgang mit illustrativen Bildern in der Sexualpädagogik häufig thematisiert. In vielen Veranstaltungen wird zumindest kurz angesprochen, welche visuellen Darstellungen sich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eignen bzw. nicht eignen würden. Mehrere Referent*innen sprechen sich für Zeichnungen oder schnelle Handskizzen aus. Diese, inbesondere Letztere, hätten den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu Fotografien nicht zum Vergleichen (der Größe, der Schönheit etc.) einladen würden, weil deutlich ist, dass sie keinesfalls naturgetreue Abbildungen sind. Durch ihre Skizzenhaftigkeit bzw. auch den ›amateurhaften Charakter‹ sind schnelle Zeichnungen oder Skizzen häufig auch ein humorvolles Element, so die Argumentation.

Eine Referentin argumentiert, dass Fotos von Genitalien oft »hart« und »grauslig« (ekelig) wären und häufig mit Krankheiten assoziiert würden. Es gebe meistens keine gefühlvollen Bilder von Genitalien. Zeichnungen seien auch deshalb besser als Fotos, weil sie die »inneren Bilder nicht überlagern würden«, so die Referentin (Transkript).

In den Aus- und Fortbildungen selbst wird sowohl mit schnellen Skizzen als auch mit medizinischen Abbildungen und Fotos von Genitalien gearbeitet. Manche Referent*innen setzen auch ihren Körper zur Illustration des Gesagten ein. Sie tun dies zum einen mit ihrem ganzen Körper, indem sie etwa verschiedene Körperhaltungen einnehmen, die das Gesagte ausdrücken. Zum anderen konnte ich beobachten, dass einzelne Referent*innen veranschaulichende Gestik einsetzen, wenn sie etwa demonstrieren, wie sie Kindern erklären, bei welchem Sex Babys entstehen können. Eine Referentin erzählt dazu eine Geschichte, wobei sie mit ihren Händen ausdrucksstark, aber ohne

6 Anders als bei anderen Übungen erwähnt die Lehrperson bei der Bilderauswahlübung nicht, ob und wie diese in der Schule eingesetzt werden könnte. Zum Einsatz der Übung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden vgl. Thuswald/Sattler 2021a.

dass es auf mich anzüglich wirkt, eine Vagina nachspielt, die auf einen Penis trifft, den sie begehrt und mit dem sie dann Sex hat, indem sie ihn in sich aufnimmt (BP).

Deutlich wird, dass die Referent*innen häufig dieselben visuellen Strategien, die sie für die Schule vorschlagen, auch in den Aus- und Fortbildungen verwenden. Eine Ausnahme sind Bildschirm-Präsentationen, die in den Bildungsveranstaltungen eingesetzt werden, nicht jedoch für die Schule vorgeschlagen werden, wie eine Referentin explizit betont. Manche Referent*innen weisen darauf hin, dass die Bilder, die sie auf ihren Folien zeigen, nur für die Arbeit mit Erwachsenen gedacht seien. Diskutiert wird etwa ein gezeichnetes Bild auf dem Jugendliche zu sehen sind, deren sogenannte sekundäre Geschlechtsmerkmale unterschiedlich stark entwickelt sind. Die Lehrperson fragt die Teilnehmenden, wie sie das Alter dieser Jugendlichen einschätzen. Die Pointe ist, dass alle abgebildeten Jugendlichen gleich alt sind. Das Bild zeigt, wie unterschiedlich schnell die körperliche Entwicklung verlaufen kann. Eine Teilnehmerin meint, dass man das Bild doch in der Schule zeigen könnte, worauf die Lehrperson meint, dass sie das nicht tun würde, weil die Schüler*innen sich möglicherweise mit den Abbildungen vergleichen würden. (BP)

Bezüglich der Bilder auf Präsentationsfolien lässt sich ein markanter Unterschied wahrnehmen: In manchen Veranstaltungen werden stilistisch vielfältige und vieldeutige Bilder und auch künstlerische Arbeiten auf den Folien abgebildet. So kontrastiert ein Referent etwa Bilder aus Biologie-Schulbüchern mit dem Cover des Buches »Frauenkörper neu gesehen« von Laura Méritt (2012), das das Foto einer Frau zeigt, die stehend auf ihre Genitalien blickt, die in der geöffneten Hose als Zeichnung abgebildet sind. Der Referent betont, dass ihm Bilder wichtig seien, die einen selbstbestimmten Umgang von Frauen mit ihrem eigenen Körper und ihrer Lust zeigen. Bilder wie diese wecken das Interesse der Teilnehmer*innen, die wiederholt zum Entstehungskontext und der Auswahl der Bilder nachfragen. Die Bilder stehen in diesem Fall zwar im Zusammenhang mit den vermittelten Inhalten, sie bieten aber gleichzeitig eine eigene Ebene der Auseinandersetzung an, wie sich an den Reaktionen der Teilnehmenden zeigt.

Im Kontrast dazu stehen die Bilder auf den Präsentationsfolien einer anderen Bildungsveranstaltung: Zu sehen sind vor allem Frau-Mann-Paar- oder Familiendarstellungen im häuslichen Umfeld. Die Bilder vermitteln einen glatten und normierten Eindruck. Zwar werden Personen in unterschiedlichen emotionalen Zuständen gezeigt, die abgebildeten Personen und die Bilder selbst erscheinen aber homogen und folgen gängigen Schönheits-, Körper- und Beziehungsnormen. Sie wirken wie Werbebilder. Auffällig ist, dass diese Bilder kein Interesse bei den Teilnehmenden wecken; jedenfalls werden sie nicht kommentiert und keine Fragen dazu gestellt.
Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch noch das Gestaltungselement der Material- und Büchertische, auf denen zumeist auch Kinder- und Jugendbücher zu finden sind, die häufig bebildert sind und somit unterschiedliche Formen der Visualisierung von Körper-, Beziehungs- und Sexualitätsthemen anbieten. Diese Bücher und Materialien sind in den Veranstaltungen präsent, werden aber weder inhaltlich noch in Bezug auf ihre ästhetischen Ausdrucksformen hin besprochen (zur Analyse sogenannter Aufklärungsbüchern und ihrer Visualität vgl. Sager 2015; Schaffer 2020).

## Kontrastfolie: Zur Arbeit mit Bildern in themenspezifischen Bildungsveranstaltungen

Eine intensivere Arbeit mit Bildern konnte ich – im Kontrast zu den beobachteten *einführenden* Aus- und Fortbildungen – in themenspezifischen Veranstaltungen finden, die sich entweder schwerpunktmäßig der Schnittstelle von Kunst- und Sexualpädagogik widmen oder auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt fokussieren. Das visuelle Material, das in diesen Veranstaltungen eingesetzt wird, sind etwa Postkarten, Bilder von berühmten Personen, künstlerische Arbeiten, Comics[7] und Videos[8].

Wiederholt wurde zum Einstieg mit einer großen Fülle von Bildern gearbeitet, aus denen die Teilnehmer*innen Bilder auswählen sollten. In einer Veranstaltung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt diente die Übung zur Bilderauswahl sowohl dem Vorstellen als auch dem Einstieg ins Thema. Die Referentin hat bereits vor dem Ankommen der Teilnehmer*innen eine große Fülle an Postkarten ausgelegt, die in unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksformen vielfältige Aspekte von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wie auch von Körperlichkeit und Sexualität visualisieren. Die Referentin bittet die Teilnehmer*innen, nachdem sie ein bis zwei Bilder gewählt haben, sich und ihre Bilderauswahl vorzustellen. (BP) Während andere Vorstellrunden, die ich beobachtet habe, zumeist auf Namen und beruflichen Hintergrund beschränkt blieben, war diese Vorstellrunde viel intensiver. Sie nahm bisweilen die Form des *Teilens von persönlichen Erfahrungen* an und erzeugte eine intensive und offene Atmosphäre, in der bereits zahlreiche Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt angesprochen und persönliche Erfahrungen geteilt wurden.

Eine zweite Übung, bei der mit einer Vielzahl von Bildern gearbeitet wird, beobachtete ich in einem Workshop zu Kunst- und Sexualpädagogik.[9] Die Übung wurde hier jedoch nicht als Einstieg gewählt, sondern fand erst nach einer anderen Einstiegsübung statt:

> Die Referentin hat eine große Anzahl von Postkarten auf Tischen aufgelegt. Sie erwähnt im Nachhinein, dass die Fülle so groß sein müsse, dass die Teilnehmer*innen nicht in der Lage seien, sich wirklich einen Überblick zu verschaffen. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, ein Bild auszuwählen, das sie anziehe, und eines, das sie abstoße. Dann stellen alle Teilnehmer*innen ihre Bilder im Plenum vor, ohne dass dies von anderen kommentiert wird. Anschließend wird die Gruppe in eine Männer- und eine Frauengruppe geteilt, die zuerst die eigene Bilderauswahl – also die der eigenen geschlechtshomogenen Gruppe – und danach auch die der anderen Gruppe anhand von Leitfragen

7 Gearbeitet wurde in einem Workshop mit den Comics von Martina Schradi, die unter dem Titel »Ach, so ist das?! Biografische Comicreportagen von LGBTI« (2016) erschienen sind. Auf der Website zum Projekt finden sich auch pädagogische Materialien zu den Comics: http://www.achsoistdas.com [08.08.2018].

8 Eingesetzt wurde etwa ein Erklärfilm zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt, der von Dissens e.V. – Institut für Bildung und Forschung produziert wurde: https://interventionen.dissens.de/fuer-jugendliche/erklaerfilm.html [08.08.2018]. Gezeigt wurden auch Videos aus einem Projekt der Autorin Carolin Emcke und der Regisseurin Angelina Maccarone, die unter dem Titel »Tolerant? Sind wir selber« veröffentlicht wurden und in die Diskussion um die Gleichwertigkeit von schwulen und lesbischen Lebensweisen intervenieren: https://www.boell.de/de/2014/04/25/tolerant-sind-wir-selber-eine-filmische-intervention [08.08.2018].

9 Zur Verbindung von Kunst- und Sexualpädagogik vgl. unter anderem Beck 2004, 2013; Klüver/Thuswald 2015; Thuswald/Sattler 2016; Schmutzer/Thuswald 2019; Dalhoff u.a. 2021.

> besprechen. Abschließend werden die Bilder und die Kleingruppenarbeit im Plenum nachbesprochen. Die Referentin berichtet dabei auch von ihren Erfahrungen und der üblichen Bildauswahl in Gruppen von Jugendlichen. Die Übung führt in der mit ca. zehn Teilnehmer*innen recht kleinen Gruppe zu einem spannenden Austausch über die Auswahl der Bilder. So wird etwa beobachtet, dass zumeist schwarz-weiße Bilder als anziehend ausgewählt wurden. Einzelne Teilnehmer*innen äußern die Befürchtung, dass die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen eher zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen beitragen würde. Diskutiert wird auch, dass die Bilderauswahl sich nicht nur an eigener Anziehung und Abstoßung orientieren würde, sondern möglicherweise stark an sozialen Erwartungen und Normen der Peergroup orientiert sei. (Feldnotizen)

In ihrer Unterschiedlichkeit haben diese beiden Übungen mit Bildern einiges gemeinsam: Sie bieten den Teilnehmer*innen eine Fülle von visuellem Material, das sowohl thematisch als auch ästhetisch sehr vielfältig ist und ein breites Spektrum an Fragen und Themen ansprechbar macht. Welche Aspekte davon aufgegriffen werden, wird durch die Auswahl der Bilder ein Stück weit den Teilnehmer*innen überlassen.

In einer Veranstaltung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wurde mit Porträtfotos von Personen gearbeitet, deren Geschlechteridentität und sexuelle Orientierung öffentlich bekannt sind:

> Die Referentin hat auf dem Boden ein Koordinatensystem mit den Polen männlich/weiblich und homosexuelle/heterosexuell ausgelegt. Die Teilnehmer*innen versammeln sich um das Koordinatensystem und jeweils eine Person zieht ein verdecktes Porträt und sollte es nach eigener Einschätzung in das Koordinatensystem einordnen. Nachdem eine erste Einschätzung getroffen ist, liest die Referentin eine kurze Information zu der berühmten Person vor, woraufhin das Porträt im Koordinatensystem nochmals umgeordnet werden kann.
>
> Die Referentin erwähnt in der Fortbildung, dass sie dieser Übung zunächst sehr skeptisch gegenübergestanden sei, diese sich aber in der Arbeit mit Jugendlichen sehr bewährt habe. Deutlich werde dabei, wie vielfältig sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten seien und dass sie nicht am Aussehen zu erkennen wären. Zudem, so die Referentin, würde im Laufe der Übung fast immer das Koordinatensystem in Frage gestellt, weil deutlich werde, dass dieser gesellschaftlich wirksame Raster (männlich/weiblich, homosexuell/heterosexuell) nicht für alle Menschen passen würde. Die Personen, die auf den Porträtfotos abgebildet seien, so die Referentin, wären nicht nur hinsichtlich ihrer öffentlich bekannten geschlechtlichen Identität und sexuellen Orientierung vielfältig, sondern etwa auch hinsichtlich ihrer Berufe, ihrer Herkunft, ihrer Religion usw. Sie bieten also auch ein Spektrum an vielfältigen Identifikationsmöglichkeiten und Role Models. (Feldnotizen)

In einer weiteren Veranstaltung, die an der Schnittstelle von Kunst- und Sexualpädagogik angesiedelt war, wurde eine Übung mit künstlerischen Arbeiten beobachtet. Die Referent*innen legen mehrere künstlerische Arbeiten auf, die Aspekte von Sexualität thematisieren, und fordern die Teilnehmer*innen auf, sich zu einer Arbeit hinzustellen, die sie in irgendeiner Weise bewegt. Daraufhin findet ein Austausch in der Kleingruppe jener statt, die dasselbe Bild ausgewählt haben. Die Teilnehmer*innen werden

aufgefordert, zu besprechen, warum sie das Bild ausgewählt haben und welche Fragen sich ergeben könnten, wenn das Bild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt wird. (Feldnotiz)

Was fällt nun angesichts dieser unterschiedlichen Übungen mit Bildern in themenspezifischen Veranstaltungen auf? In allen Übungen wird über die Bilder ein Spektrum an Themen, ästhetischen Formen und/oder eine Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sichtbar gemacht. Diese Fülle hat einen öffnenden Effekt in Bezug auf das Thema und wird von den Teilnehmer*innen zumeist als sehr lustvoll wahrgenommen, wie in Feedbackrunden geäußert wird. Mit Ausnahme der Übung zu berühmten Personen fordern die Übungen die Teilnehmer*innen heraus, selbst ein Bild zu wählen und sich zu diesem Bild in Bezug zu setzen. Mit der Auswahl können die Teilnehmer*innen auch mitentscheiden, worüber sie in der Übung sprechen wollen.

Auffällig ist auch, dass in den Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt legen, auch andere Differenzordnungen wie etwa Religion, Behinderung, natio-ethno-kulturelle Herkunft etc. sichtbar und angesprochen werden. Über die Bilder wird also eine Vielfalt an Lebensformen und Subjektpositionen in den Veranstaltungen wahrnehmbar und thematisierbar, die in vielen der einführenden Veranstaltungen kaum präsent ist.

## Conclusio

In den beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die nicht vorrangig oder ausschließlich sprachbasiert sind. Es lässt sich die Tendenz erkennen, dass in den meisten Veranstaltungen, die länger als einen halben Tag dauern, solche Methoden eingesetzt werden; in einführenden Veranstaltungen von wenigen Stunden hingegen seltener.

Zu den nicht (vorrangig) sprachbasierten Methoden in den Bildungsveranstaltungen gehören Sinnesübungen, Bewegungsspiele, Körperübungen, gestalterische Methoden und die Übungen mit Bildern. Die Methoden zielen im Sinne multisinnlicher oder körperbezogener Zugänge darauf ab, nicht (ausschließlich) sprachliche Zugänge der Auseinandersetzung mit sexualpädagogisch relevanten Themen zu ermöglichen. In den Beobachtungen wird auch deutlich, dass diese multisinnlichen und körperbezogenen Übungen von den Teilnehmer*innen gut aufgenommen und bisweilen als sehr lustvoll wahrgenommen werden – vorausgesetzt, das Intimitätslevel der Übung passt zu dem der Gruppe.

Im Gegensatz zu Methoden, die eine nicht-sprachliche Auseinandersetzung fördern wollen, dienen andere Methoden dazu, durch nicht-sprachliches Material Aspekte von Sexualität und intimen Beziehungen fassbar oder ansprechbar zu machen, die schwer in Worte zu bringen sind. Sie dienen also dazu, eine sprachliche Auseinandersetzung anzuregen oder zu ermöglichen. Im Sinne von Selles »Methodenkategorien« können sie als ‚Übersetzer‹ bezeichnet werden, die dazu beitragen, »von sprachlichen Zeichen in andere Codes oder umgekehrt zu übersetzen« (Selle 2000: 254). Solche Übungen mit Bildern (oder auch Filmen) werden in den einführenden Veranstaltungen eher wenig eingesetzt und auch für die Schule nicht vorgeschlagen. Die Auseinandersetzung mit Bildern wird häufig auf deren illustrative Funktion begrenzt, wiewohl visuelles Material vielfältige didaktische Möglichkeiten bietet, wie die Beispiele aus

den themenspezifischen Veranstaltungen zeigen.[10] Die Potenziale visueller Materialien für sexuelle Bildung werden in den beobachteten einführenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen also nur begrenzt genutzt.

Der pädagogische Umgang mit Bildern ist auch Thema des folgenden Abschnitts. Im Zentrum stehen nun Bilder, die in der Vorstellungswelt von Jugendlichen häufig präsent, in den sexualpädagogischen Settings aber abwesend sind.

## 6.2 Pornos: Veränderte Lebensbedingungen und sexualpädagogischer Bedarf

Pornografie ist eines jener Themen, die in den medialen und pädagogisch-professionellen Debatten um Jugendsexualität wie auch um Sexualpädagogik häufig thematisiert werden – sei es im Sinne der Skandalisierung ›sexueller Verwahrlosung‹, als Hinweis auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens oder als Begründung für die Notwendigkeit professioneller Sexualpädagogik (vgl. dazu etwa Kostenwein 2018; Stein 2019). *Porno* dient als Chiffre für gegenwärtige Herausforderungen in der familiären Erziehung wie auch in der institutionalisierten Sexual- und Medienpädagogik. Als solche findet sich der Begriff in Titeln von journalistischen Beiträgen ebenso wie von pädagogischen Texten, Tagungen und auch Fortbildungen (vgl. dazu auch Kapitel 1.2).

Mit Blick auf die beobachteten Aus- und Fortbildungen lässt sich sagen, dass Pornografie in den meisten Veranstaltungen zumindest kurz besprochen wurde. Häufig vermitteln die Referent*innen zumindest einige pointierte Botschaften zur Thematisierung von Pornografie in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Auffällig ist dabei, dass Pornografie in unterschiedlicher Weise aufgegriffen wird, die Vorschläge zur professionellen Thematisierung von Pornografie mit Jugendlichen sich aber im Wesentlichen ähneln.

Manche Teilnehmer*innen an den Aus- und Fortbildungen tätigen Aussagen, die als Skandalisierung des Pornografiekonsums von jungen Menschen bezeichnet werden können. Die Referent*innen hingegen sind durchwegs um differenzierte Sichtweisen bemüht. Eine pauschale Skandalisierung oder Moralisierung von Pornografiekonsum sei als sexualpädagogische Handlungsweise nicht sinnvoll, so der Tenor der Aus- und Fortbildner*innen. Vielmehr gelte es sich der Tatsache zu stellen, dass Jugendliche und teilweise auch Kinder mit Pornografie willentlich, aber auch nicht willentlich konfrontiert sind. Sexualpädagogische Arbeit könne ermöglichen, diese Erfahrung besprechbar zu machen, Wissen zum Einordnen der fiktionalen Bilder von Sexualität anzubieten und eine reflektierte Einstellung zu Pornografie zu entwickeln, so – knapp zusammengefasst – die ›Botschaft‹ in den meisten Aus- und Fortbildungen.

Im Sprechen über Pornografie lassen sich drei typische Thematisierungsweisen ausmachen, die im Folgenden beschrieben werden: Erstens wird die Zugänglichkeit von Pornografie als veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen bezeichnet; zweitens wird das Entwickeln einer differenzierten Position zu Por-

10 Zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit Bildern in sexualpädagogischen Settings vgl. auch das Forschungsprojekt »Imagining Desires«: www.imaginingdesires.at (27.01.2020).

nografie als eine Professionalisierungsaufgabe thematisiert und drittens wird Pornografie als ein Thema schulischer Sexualpädagogik besprochen.

### (1) Die Zugänglichkeit von Pornografie als veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Sowohl Referent*innen als auch Teilnehmende thematisieren Pornografie und ihre leichte Zugänglichkeit über das Internet als eine veränderte Bedingung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen – im Vergleich zu Generationen, die ohne digitale Informations- und Kommunikationstechnologien groß geworden sind. Einige Teilnehmer*innen, die gegenwärtig um die 40 Jahre oder älter sind, kontrastieren die gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens in den beobachteten Aus- und Fortbildungen mit ihrer eigenen Jugend und dem damals eingeschränkten Zugang zu Informationen über Sexualität.

> »Man hat ja nicht darüber gesprochen«, meint ein Teilnehmer Anfang 40. »Das Einzige, was ich sexuell noch in Erinnerung hab, sind ein paar Pornohefte von meinem Vater und solche, die ich dann selber irgendwo durch Jugendliche gekriegt habe. Und vielleicht hast du ein paar Pornofilme gehabt, noch auf VHS [Videokassette] – die Information war ja auch nicht so stark am Land –, aber mehr hast du nicht gehabt. Der Rest war orientierungslos, was es da noch alles gibt und so.« (Transkript)

In Kontrast zu einer solchen Kindheit und Jugend vor 25–30 Jahren würden Kinder gegenwärtig häufig schon sehr früh auf pornografisches Material stoßen – nicht selten auch ohne dass sie es wollen, so eine Referentin. Sie erzählt, dass sich Mädchen oft bei ihr beschweren würden, dass sie bloß eine Serie im Internet schauen wollen und dann Fenster mit Sexfilmen auftauchen würden. Sie meint, dass Kinder »die Welt in der Hosentasche« hätten und man sie mit solchen Erfahrungen nicht alleine lassen solle (BP). Auch wenn manche Referent*innen darauf verweisen, dass es Möglichkeiten gibt, den Internetzugang für jüngere Kinder einzuschränken, so gehen doch alle davon aus, dass ein Großteil der älteren Kinder und Jugendlichen mit Pornografie in Kontakt kommt, weshalb es notwendig wäre, dass mit ihnen darüber gesprochen werde.

Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, werden im Sprechen über Pornografie auch Zahlen aus Studien angeführt, die zeigen, wie viele junge Menschen schon mit Pornografie in Kontakt gekommen sind. So spricht eine Referentin, ohne eine konkrete Quelle zu nennen, von 80 Prozent der 14/15-Jährigen, die schon in irgendeiner Weise Pornos gesehen haben. Sie weist dabei darauf hin, dass es bei diesen Zahlen zu berücksichtigen gelte, dass nicht alle aktiv nach Pornografie gesucht hätten. Zu jenen, die schon Pornos gesehen haben, aber nicht aktiv danach suchen, zählen jene, die ungewollt im Netz darauf stoßen, aber auch jene, die sich in der Peergroup unter Druck fühlen, Pornos anzuschauen, wie eine Teilnehmerin meint: »Es wird ja einfach in der Pause in der Klasse angeschaut, ja. Und das ist ja nicht nur so, dass die Jugendlichen das freiwillig anschauen, sondern sie stehen ja in der Klasse mittlerweile schon unter einem Druck, das auch wirklich anschauen zu *sollen*.« (Transkript) Gruppendruck sei auch eine Erklärung dafür, wie die hohen Zahlen bei den Umfragen zustande kämen, so eine andere Referentin. Die Kinder und Jugendlichen würden sich ständig irgendwelche Bilder

oder Videos schicken. Ein älterer Bruder oder Nachbar würde dann vielleicht auf die Idee kommen, dem jüngeren einen Porno zu schicken. Dieser würde ihn dann herumzeigen und weil die Kinder bzw. Jugendlichen spüren, dass es cool und verboten sei, sei es aufregend. So könne leicht eine Gruppendynamik entstehen, wo es für einzelne Kinder schwer wäre zu sagen, dass sie die Bilder oder Videos nicht sehen wollen. (BP)

Pornografie werde von Jugendlichen jedoch auch aktiv gesucht und konsumiert, so eine Lehrperson. Die Motivation dafür sei zum einen Stimulation bei der Selbstbefriedung, zum anderen aber auch die Suche nach Informationsquellen über Sexualität. Die Lehrperson verweist auf eine etwa zehn Jahre alte österreichische Studie, bei der 50 Prozent der befragten Burschen angegeben haben, dass sie ihre Informationen zum Thema Sexualität aus Pornos beziehen. Wenn es um Pornografie als Informationsquelle geht, zeichne sich ein »Gendergap« ab, so die Lehrperson: Männliche Jugendliche würden signifikant häufiger Pornografie sowohl als Informations- als auch als Stimulationsquelle nutzen als weibliche. Eine Referentin bezieht sich auf »die Shell-Jugendstudie« und meint, dass 55 Prozent der männlichen Jugendlichen Pornografie als Informationsquelle nutzen, aber nur 5 Prozent der weiblichen. Letztere würden ihr Wissen stärker aus Gesprächen mit Eltern, Lehrer*innen und Gleichaltrigen sowie aus Printmedien beziehen. (BP)

Dass viele Jugendliche Pornos konsumieren oder zumindest kennen, verändere die Vorstellung vom schönen Körper, von Sexyness und von Sex, so wird wiederholt erwähnt. Eine Referentin meint, dass sich Pornobilder insbesondere auf zweierlei Weise »in die sexuellen Scripts«[11] einschreiben würden, nämlich über die Themen *Analsex* und *Intimrasur.* Diese würden gegenwärtig von Jugendlichen und teilweise auch von Kindern viel häufiger in der sexualpädagogischen Arbeit angesprochen als früher. (BP)[12]

Eine andere Referentin spricht ebenfalls Körpernormen und -ideale und Pornografie an: Sie erwähnt die Zunahme an Schönheitsoperationen im Genitalbereich und meint, dass die Frauen früher Haare gehabt hätten und daher solche Schönheitsfragen, die sich gegenwärtig schon junge Mädchen stellen, nicht von derartiger Relevanz gewesen wären. Die Haare, so meint sie, seien früher ein Zeichen für Frau-Sein gewesen. Der Umgang mit Körperbehaarung und der Frage »Was will ich?« wäre durch Pornografie sowie durch die Mode beeinflusst. Es wäre schwer, sich dem zu entziehen. Dies gelte nicht nur für Jugendliche, sondern etwa auch für sie selbst als Erwachsene, wie die Referentin selbstreflexiv anmerkt. (BP)

### (2) Pornografie als Professionalisierungsaufgabe: Eine differenzierte Position entwickeln

Ausgehend von der Diagnose, dass Pornografie in der Lebenswelt von Jugendlichen präsent ist, gilt es eine differenzierte professionelle Position dazu zu entwickeln, so die Botschaft, die in den Bildungsveranstaltungen vermittelt wird. Die Referent*innen versuchen der Skandalisierung von Pornografie allgemein und dem Pornografiekonsum von Jugendlichen im Besonderen entgegenzuwirken, indem sie mediale Mythen wie jene von der sexuellen Verwahrlosung der Jugend dekonstruieren, den

11 Der Begriff des sexuellen Scripts (»sexual scripts«) geht auf William Simon und John H. Gagnon zurück (vgl. etwa Simon/Gagnon 1987).

12 Das »Früher« bleibt in den meisten Aussagen unbestimmt, meint aber jedenfalls eine Zeit vor der allgemeinen Zugänglichkeit des Internets.

Teilnehmer*innen differenzierendes Wissen anbieten und selbst eine informierte professionelle Haltung demonstrieren.

Aufgegriffen wird das Thema Pornografie zumeist in Plenargesprächen über handlungspraktisches Wissen oder in der Besprechung von anonymen Fragen von Jugendlichen, die auf Porno-Bilder oder Porno-Sprache verweisen. Vereinzelt gibt es auch kurze Inputs, die sich auf wissenschaftliche Modelle oder Artikel beziehen, etwa auf das Modell der codierten Fragen (vgl. Weidinger/Kostenwein/Dörfler 2004: 23f.) oder auf Nicole Dörings Konzept der »Pornografie-Kompetenz« (2011). In einer kürzeren Fortbildung, in der die Teilnehmer*innen zwischen verschiedenen Themenschwerpunkten wählen können, gibt es auch die Möglichkeit, ein Video anzuschauen, in dem Jugendliche über ihre Erfahrungen mit Pornos sprechen.[13]

In einer halbtägigen Fortbildung greifen die Referent*innen das Thema mit einer kurzen Übung auf, bei der sie die Teilnehmer*innen auffordern, Vor- und Nachteile von Pornos schriftlich auf Kärtchen festzuhalten. Diese werden anschließend nach Vor- und Nachteilen sortiert auf ein Plakat geklebt und besprochen. Genannt werden bei den Nachteilen unter anderem »viele Bilder, wenig Erklärung«, »keine brauchbare Vorbildwirkung«, »unrealistisch«, »erniedrigende Darstellung«; bei den Vorteilen etwa »Steigerung der Erregung« und »verschiedene Praktiken«. Eine Referentin sagt, dass man leichter den Zugang zu Jugendlichen bekomme, wenn man nicht nur Negatives, sondern auch Positives an Pornografie sehe. Ihre Kollegin erwähnt, dass man sich mit Pornografie beschäftigen könne, auch wenn man selbst keine Pornos möge. Sie verweist auf den Zettel mit den Literaturangaben und sagt, dass es eine Möglichkeit wäre, Artikel zu lesen und sich in dieser Weise mit Pornos auseinanderzusetzen, ohne welche anzuschauen.

Referent*innen und bisweilen auch einzelne Teilnehmer*innen bringen differenzierendes Wissen zu Pornografie und jugendlichem Pornokonsum ein. So wirft etwa eine Teilnehmerin in eine Diskussion ein, dass nicht alle Pornos »krass« seien und es verschiedene Arten gebe: »z.B. auch feministische Pornos« (BP). Erwähnt werden in den Veranstaltungen auch Amateurpornos, Pornos für Frauen oder lesbische und schwule Pornos.

Als ein Teilnehmer von einem Zeitungsartikel über einen Mann berichtet, der süchtig nach Pornos und Masturbieren sei, meint der Referent, dass er solche Beispiele weniger unter dem Thema Pornografie, sondern lieber unter der Überschrift Sexsucht diskutieren würde (BP und Transkript).

Auch die Wirkung von Pornografie auf Jugendliche wird differenziert in den Blick genommen: »Wir reden immer sehr viel über diese negativen Einwirkungen der Pornos«, meint ein Referent und erklärt, dass die Wirkung sehr stark davon abhängig sei, welche »Basis« die Jugendlichen hätten. Wenn Jugendliche gute Bedingungen dafür haben, eine gute Körperkompetenz zu entwickeln, sich selbst gut wahrzunehmen und emotionale Kompetenz aufzubauen, dann würden sie zwar vielleicht Pornos sehen, aber von diesen eher unbeeindruckt bleiben. Wenn Jugendlichen aber diese Basis fehle, könnten sie von Pornos nicht nur beeinflusst, sondern auch beeinträchtigt werden (BP

13 Es handelt sich dabei um das Video »Geiler Scheiß«, das vom Medienprojekt Wuppertal produziert wurde (vgl. https://www.medienprojekt-wuppertal.de/geiler-scheiss [29.06.2019]). Weitere pädagogische Materialien wie Videos, Übungen und Begleitmaterialien für Pädagog*innen finden sich etwa unter www.imaginingdesires.at.

und Transkript). Pornos, so fasst es ein anderer Referent zusammen, seien also nicht »grundsätzlich schlecht«, aber auch nicht »grundsätzlich unproblematisch« (BP).[14]

### (3) Pornografie als Thema schulischer Sexualpädagogik: Einordnungswissen anbieten

Von den Aus- und Fortbildner*innen wird nicht nur eine differenzierte Sichtweise auf Pornografie vertreten, sondern auch für eine differenzierte situations- und zielgruppenangemessene Behandlung der Thematik (in der Schule) plädiert. So werden etwa sexualpädagogische Methoden vorgeschlagen, die Pädagog*innen einen Eindruck geben, welche Themen und Begriffe in einer Klasse präsent sind. Von diesen ausgehend könne dann mit den Schüler*innen gearbeitet werden. Außerdem wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass die Klasse nach Interessen geteilt werden könne, damit nicht alle sich mit einer Thematik beschäftigen müssten, die nur manche interessiere und andere möglicherweise überfordere.

Als ein wichtiges Ziel in der sexualpädagogischen Arbeit zu Pornografie gilt bei den Referent*innen die *Entlastung* von Jugendlichen. Mehrere Referent*innen weisen darauf hin, dass es wichtig sei, Pornografie zu besprechen, weil diese von Jugendlichen nicht nur zur Erregung und als Beweis von Coolness und Erwachsensein konsumiert, sondern auch als Informationsquelle herangezogen werde. Das Wissen und die Bilder, die Jugendliche aus Pornos mitnehmen, gelte es zu besprechen und einzuordnen; schließlich seien Pornos nicht als Informationsmaterial für Jugendliche gedacht, sondern fiktionale Bilder, die überwiegend zur Erregung von erwachsenen Männern produziert werden. Jugendlichen, die noch keine eigenen sexuellen Erfahrungen hätten, könne es schwerfallen, die gesehenen Bilder einzuordnen, wie eine Referentin anspricht. Sie nützt eine fiktive Geschichte, um zu erläutern, dass und warum Pornos Heranwachsende verwirren können:

> Der kleine Maxi, so beginnt ihre Geschichte, sieht im Fernsehen eine Autoverfolgung. Er verfolgt sie gebannt mit roten Wangen und ganz aufgeregt. Er wisse aber, dass die Mama, der Papa und der Opa, wenn sie ihn abholen, ganz anders Auto fahren. Das heißt, er habe Erfahrungen mit der Realität des Autofahrens und kann zwischen Film und Realität unterscheiden, so die Referentin. Er kann somit das, was er sieht, relativieren. Wenn er dann 18 Jahre alt sei, so das Resümee der Referentin, werde er nicht so fahren, wie die Personen im Film, sondern verantwortungsvoll wie die Eltern.

Anders sei das in der Sexualität, wo Maxi noch keine Erfahrungen hätte. Wir könnten es den Kindern nicht zeigen, meint die Referentin, und die Kinder wollen den Sex der Eltern ja auch nicht mitbekommen. Sie haben deshalb aufgrund fehlender Erfahrung den Pornos nichts Reales entgegenzusetzen. (BP)

Durch Pornos könne der Eindruck entstehen, dass man nur guten Sex haben könne, wenn man Sex wie in den Pornos hätte, so eine andere Lehrperson. Es würde in Pornos

14 Zu einer differenzierten und grenzachtenden Auseinandersetzung mit Pornografie in pädagogischen Kontexten vgl. u.a. Danner 2021.

nicht ums Hinspüren gehen, »was mag ich, was magst du, was wollen wir zusammen machen.« Sexualität würde durch Pornos sehr stressbeladen. Nicht zuletzt auch, so ergänzt die Referentin, weil die Körper in den Pornos »nicht durchschnittlich« seien. Angesichts dessen gelte es, Jugendliche zu entlasten. Mädchen, so die Lehrperson, würden sich mehr vor den Pornobildern schützen und Pornos oft ekelig finden. Diese wäre ja durchwegs für Männer gemacht, obwohl es auch andere gäbe, sogenannte Frauenpornos, die viel mehr auf liebevollen Umgang usw. setzen würden, wie sie hinzufügt. Die Lehrperson schlägt vor, die Burschen als Betroffene anzusprechen, also sie in der Weise zu adressieren, dass es sein könne, dass sie Pornos geschickt bekommen, ohne dass sie es wollen. Auf diese Weise könne man sie gut erreichen. (BP und Transkript)

Auch ein anderer Referent spricht über die Belastung, die Jugendliche angesichts von Pornos empfinden können. Er meint, dass Jugendliche – er bezieht sich auf etwa 14-Jährige – eine Diskrepanz zwischen ihren eigenen Wünschen und Sehnsüchten und den medialen Bildern erleben, die belastend sein könne. Jugendliche würden ihre Information vor allem aus der Peergroup und den Medien beziehen, wobei die konsultierten Medien jedoch zumeist keinen Informationsauftrag hätten. Pornos seien keine Dokumentarfilme, sondern Fantasieprodukte. Die Differenz zwischen medialen Bildern und eigenen Wünschen könne von Jugendlichen als Spannung, Druck oder als Ambivalenz erlebt werden, die schwer zu benennen sei. Der Druck, der dadurch entstehe, äußere sich manchmal in Fragen, die von Erwachsenen als provokant wahrgenommen würden und die der Referent »codierte Fragen« nennt. Er plädiert dafür, zum einen die Frage ernst zu nehmen und zum anderen zu versuchen, die Anliegen zu verstehen, die hinter den Fragen stecken. So kann hinter einer provokanten Frage vielleicht die Frage stehen, was es für lustvollen Sex braucht oder wie man zu einem attraktiven Liebhaber wird. (BP und Transkript) In einem bestimmten Alter sei Burschen ihre Potenz wichtig für ihr Selbstverständnis, meint eine andere Referentin. Es gelte sie hinsichtlich der Frage zu entlasten, ob sie körperlich entsprechen würden. (BP)

Eine Teilnehmerin, die sexualpädagogische Erfahrung hat, bringt ein konkretes Beispiel ein: Sie meint, dass in Pornos das ›Abspritzen‹ ein großes Thema sei. Nicht immer sei eine Ejakulation aber ein Spritzen, es könne vielmehr auch herausrinnen. Die Referentin greift das auch auf und bestätigt: »Tröpfeln, spritzen … – die Hauptsache ist doch, dass es angenehm ist.« (BP und Transkript)

Das Sprechen über Pornografie, so mehrere Referent*innen, solle also Entlastung für die Jugendlichen schaffen, etwa indem Mythen aufgeklärt, unrealistische und einschränkende Körpernormen angesprochen und die Fiktionalität von Pornografie hervorgehoben wird. Es geht darum, (kommerzielle) Pornos als fiktionale Bilder kenntlich zu machen, die Phantasien bedienen und nicht ›reale Sexualität‹ abbilden. Sie sind nicht als Dokumentationen, sondern als Action- oder Science-Fiction-Filme und eventuell auch als Horrorfilme zu verstehen.

Ein Referent verweist darauf, dass er in manchen Gruppen mit älteren Burschen, wenn die Situation passend sei, auch detaillierter über Produktionsweisen und -bedingungen von Pornos spricht, um ihnen den fiktionalen Charakter derselben deutlich zu machen. Diese Fiktionalität betreffe, so der Referent, sowohl die Praktiken selbst als auch die gezeigte Lust: So würden etwa viele Frauen typische Pornopraktiken wie Analsex nicht mögen oder nicht als lustvoll empfinden. (BP)

Der fiktionale Charakter von Pornos wird von mehreren Referent*innen betont. Dass Pornos häufig »frauenverachtend« wären, wird wiederholt von Teilnehmer*innen eingeworfen. Geschlechternormen in Pornos werden aber nicht differenziert thematisiert. (BP)

Thematisiert wird, dass Mythen, Fragen und Kommentare zu Pornografie ein guter Anlass für Wissensvermittlung seien und für Gespräche über Körperwissen und Körpergefühl genützt würden:

> Ein Referent erzählt, dass in einem Workshop mit 15- bis 16-jährigen Berufsschüler*innen ein Porno angesprochen wurde, der unter Jugendlichen sehr bekannt sei. In diesem Porno steckt ein Mann seinen Kopf in die Vagina einer Frau. Der Referent berichtet, dass die Hälfte der Klasse, darunter auch Mädchen, gemeint hätten, dass das anatomisch möglich wäre. Der Referent erklärt, dass er am Beispiel so eines Pornos erläutere, wie der »Zaubertrick« dieses Pornos funktioniere und dass die gezeigte Handlung real nicht möglich sei. Um das zu erklären, bräuchte es Wissen über die »Anatomie der Frau«: Wissen darüber, wie eine Scheide ausgestattet sei, wieviel Zentimeter lang sie wäre usw. Möglicherweise hätten die Jugendlichen diese Grundlagen bereits mehrmals gelernt, jedoch nicht behalten. Im Zusammenhang mit der Besprechung des Pornos würden sie dieses biologische Wissen möglicherweise zum ersten Mal richtig aufnehmen. Er bezeichnet die Situation als eine »sexualpädagogische Chance«, biologische Grundlagen zu erklären, die wesentlich für die Gestaltung von Sexualität seien.
>
> Ein Teilnehmer zeigt sich daraufhin begeistert von diesem Ansatz. Er betont, dass möglicherweise auch in der Fortbildungsgruppe 50 Prozent der Anwesenden vermutet hätten, dass das Video realistisch sei. Er argumentiert, dass Menschen durch die Geschichten aus dem Internet gegenwärtig immer weniger Körpergefühl hätten. Es könne erleichternd sein, zu erfahren, dass diese Videos nicht realistisch seien. Der Referent greift nach dieser Wortmeldung das Thema Körpergefühl auf und beschreibt es als Basis sexueller Gestaltungsfähigkeit. (BP und Transkript)

Die Sequenz zeigt exemplarisch, wie Lehrpersonen in den Bildungsveranstaltungen von ihrer sexualpädagogischen Praxis mit Jugendlichen erzählen und ihre Ziele und ihre Zugangsweisen darlegen und argumentieren. Der Teilnehmer, der sich zu Wort meldet, drückt aus, wie wichtig ein ebensolcher Ansatz sei und dass nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen Verunsicherungen und Fehleinschätzungen vorhanden wären. Dabei springt er in seiner Wortmeldung zwischen »ich«, »wir« und »die«, um – so meine Interpretation – seinen Worten Nachdruck zu verleihen, zugleich aber selbst nicht als ›Unwissender‹ zu erscheinen.

In dieser Sequenz zeigt sich, was in den Veranstaltungen häufig passiert: Indem die Referent*innen von ihrer sexualpädagogischen Praxis erzählen und dabei auch berichten oder illustrieren, was sie sagen und wie sie sprechen, vermitteln sie nicht nur sexualpädagogisches Handlungswissen, sondern auch Wissen über die Thematik. Die Teilnehmer*innen lernen also sowohl über die Thematik wie auch über ihre mögliche pädagogische Bearbeitung gleichzeitig.

Wenn es um pädagogische Fragen zu Pornografie geht, taucht in den Bildungsveranstaltungen häufig die Frage auf, wie Pädagog*innen damit umgehen könnten, wenn sie mitbekommen, dass Jugendliche Pornos auf ihren Handys haben und diese auch an andere weiterleiten. In der folgenden Sequenz greift der Referent diese Frage auf und

erzählt dabei auch von unangemessenen Reaktionen auf solche Vorfälle, die – seiner Einschätzung nach – am tatsächlichen Handlungsbedarf vorbeigehen:

> Der Referent betont, dass das Herzeigen von Pornos innerhalb der Peergroup einen Anerkennungs- oder Aufmerksamkeitszuwachs bedeuten könne. Auf Nachfrage einer Teilnehmerin erwähnt er kurz, dass Mädchen – durchaus manchmal auch interessiert – oft mit Ablehnung und Ekel auf Pornos reagieren würden, während Burschen Interesse zeigen würden. Bekommen Erwachsene mit, dass Pornos hergezeigt oder verschickt werden, reagieren sie oft – aus Überforderung heraus, wie der Referent meint – mit überzogenen Maßnahmen, die so weit reichen können, dass der Schüler die Schule verlassen müsse. Er weist darauf hin, dass der Jugendliche, der die Pornos hergezeigt hat, in diesem Prozess zumeist in keinster Weise die Unterstützung bekomme, die er möglicherweise brauchen würde, nämlich eine Auseinandersetzung mit Sexualität und Pornografie. Seine Conclusio formuliert der Referent in Bezug auf das Bild vom Ritter Parzival, der abseits der Ritterwelt erzogen werden sollte: Wir können Kinder, vor allem wenn sie älter werden, nicht vor Pornografie schützen, sie aber kompetent im Umgang damit machen. (BP und Transkript)

Diese Botschaft, die der Referent in der Sequenz den (angehenden) Pädagog*innen mitgibt, nämlich die Aufforderungen, einen Raum für eine reflexive und differenzierte Auseinandersetzung anzubieten, kann als eine der zentralen Botschaften zu Pornografie in den Aus- und Fortbildungen angesehen werden.

## Conclusio

In den beobachteten Aus- und Fortbildungen lässt sich eine breite Übereinstimmung darüber ausmachen, dass die gegenwärtige niederschwellige Zugänglichkeit und Verbreitung von pornografischen Bildern und Videos durch neue Medien und Technologien als ein Einflussfaktor bei der Herausbildung sogenannter sexueller Scripts von Jugendlichen zu betrachten ist. Begriffe und Vorstellungen über Körper, Begehren, Lust und sexuelle Praktiken aus Mainstream-Pornografie finden sich in den Kommentaren, Fragen und Sorgen von Heranwachsenden wieder und sollten pädagogisch aufgegriffen werden, so die Einschätzung. Eine professionelle Haltung und professionelles Agieren drückt sich in den Veranstaltungen insbesondere durch eine differenzierte Position zu Pornografie und zum Pornografiekonsum von Jugendlichen aus. In der (sexual-)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen gelte es, das Gespräch über Pornografie zu suchen und Orientierungswissen anzubieten, das es den Jugendlichen ermögliche, das Gesehene einzuordnen, so der Tenor. Als ein wichtiges Ziel des Sprechens über Pornografie gilt dabei, Jugendliche von einem möglichen Normierungsdruck zu entlasten; etwa von dem Druck, Pornos toll finden zu müssen oder von dem Druck, Körper-, Sexual- und Geschlechternormen zu entsprechen. Als pädagogische Herangehensweise dafür wird vorgeschlagen, differenzierendes Wissen über Pornos als Fiktion, aber auch biologisches Wissen über Körper anzubieten und die Sorgen der Jugendlichen aufzugreifen.

In der Beobachtung und Analyse des Sprechens über Pornografie wird deutlich, dass Pornografie in den Aus- und Fortbildungen nicht im Sinne eines Moralisierungsdiskurses aufgegriffen, sondern vielmehr als pädagogische Herausforderung begriffen wird.

Das heißt, dass Pornos nicht vorrangig dahingehend diskutiert werden, ob sie moralisch abzulehnen wären oder nicht, sondern vielmehr danach gefragt wird, welche Wirkung sie haben können und wie Jugendliche in einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit (der medialen Präsenz von) pornografischen Bildern unterstützt werden können. Konsens in den beobachteten Bildungsveranstaltungen ist also eine Herangehensweise, die auf die Erweiterung von Wissen und Handlungsfähigkeit sowohl bei den Pädagog*innen als auch bei den Heranwachsenden abzielt.

## 6.3 Spielvarianten: Geschlechter- und Sexualnormen (un)sichtbar machen

Im folgenden Abschnitt untersuche ich nun eine Methode näher, die in mehreren Bildungsveranstaltungen zu beobachten war. Dieses Spiel kann als typische sexualpädagogische Methode in Schule und Jugendarbeit verstanden werden, die auch häufig in Aus- und Fortbildungen angewandt wird. Die Methode hat unterschiedliche Namen: So heißt sie bei Ulrich Selle etwa »Synonymespiel« (Selle 2000: 264), während sie in den Bildungsveranstaltungen *Wörter-Battle*, *Penivagitus* oder *Sexquiz* genannt wird.

Ich beziehe mich in der kontrastierenden Analyse dieser Übung auf die Erfahrung von vier verschiedenen Varianten: Zweimal habe ich diese als Beobachterin verfolgt, einmal war ich als beobachtende Teilnehmerin aktiv involviert und einmal habe ich die Übung als Referentin angeleitet und wurde dabei von einer Kollegin beobachtet.[15] Die folgende Analyse basiert auf Beobachtungsprotokollen zu diesen vier Varianten der Übung. Zu drei der Varianten standen mir zudem auch Audioaufnahmen zur Verfügung.[16]

Für die kontrastierende Analyse formulierte ich Fragen, anhand derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der mikrodidaktischen Gestaltung der Übung herausgearbeitet wurden. Der erste Teil der Analyse ist nach formalen Aspekten wie Einleitung, Ziele und Ablauf strukturiert. Der zweite Teil der Analyse nutzt meinen Zugang kritischer Professionalisierung als Perspektive und untersucht erstens die Adressierung der Teilnehmer*innen und insbesondere das Verhältnis der *Involvierung als Spieler*innen* und der *Reflexion als pädagogisch Tätige*. Zweitens liegt der Blick auf der Gestaltung des Wettbewerbscharakters und drittens untersuche ich die Formulierung der Aufgabenstellungen im Hinblick auf Geschlechter- und Sexualnormen und frage dann viertens nach dem normenkritischen Potenzial der Nachbesprechung.

15 Im Sinne der Autoethnografie und der Erfahrung des Beforschtwerdens als Forscherin (vgl. Kapitel 3.3) beziehe ich im Folgenden auch eine Variante des Spiels ein, die ich selbst angeleitet habe und für die es sowohl eine Audioaufnahme wie auch das Protokoll einer Kollegin gibt, die die Einheit beobachtet hat.

16 In zwei weiteren beobachteten Veranstaltungen wurde die Methode mündlich vorgestellt, aber nicht praktisch durchgeführt. Zudem habe ich diese Übung in einer Veranstaltung erlebt, in der ich als Teilnehmerin anwesend war, aber keine Rolle als Forscherin innehatte. Meine Erfahrung in dieser Veranstaltung beziehe ich nicht direkt in die Analyse mit ein, sie unterstützt aber die These vom häufigen Einsatz der Methode.

## (1) Zur formalen Beschreibung der Variationen

*Einsatz der Übung.* Die Übung wurde ausschließlich in Veranstaltungen beobachtet, die einen Umfang von mindestens zwei halben Tagen hatten. Sie wird manchmal zum Einstieg ins Thema verwendet, das heißt, sie wird nach einem einleitenden Teil und einer Vorstellrunde als erste sexualpädagogische Methode eingesetzt. Genutzt wird die Übung auch zum Wiedereinstieg ins Thema nach einem organisatorischen Teil oder einer Pause.

*Einleitung.* Die Einleitung der Übung fällt unterschiedlich ausführlich aus. Eine Referentin hält die Einleitung sehr kurz und erwähnt nur, dass dies eine Übung sei, um schnell »im Thema anzukommen«, bevor sie mit einer kurzen Erklärung der Übung beginnt (Transkript). Bisweilen wird die Einleitung auch bereits mit der Vermittlung von sexualpädagogischem Handlungswissen verknüpft: So leitet etwa eine Lehrperson die Übung nach einer Pause damit ein, dass es eine Programmänderung gäbe. Statt einer Bildschirm-Präsentation würde sie nun »die Teilnehmer*innen arbeiten lassen«. Sie erklärt, dass es in der Sexualpädagogik oft so wäre, dass man sein Programm ändere. Sie hätte immer mehreres dabei und würde vor Ort schauen, was für die jeweilige Gruppe passe. (BP und Transkript)

Eine andere Lehrperson kontextualisiert die Übung als eine, die sich auf Sprache und Sexualität beziehe. Sie verweist darauf, dass es in der vorherigen Einheit um Bilder gegangen wäre und die Gruppe jetzt zu Sprache arbeiten würde. Dass die Übung sich für Jugendarbeit und/oder Schule eigne, wird von mehreren Referent*innen erwähnt: So sprechen zwei Referent*innen länger über verschiedene Möglichkeiten, in Schulworkshops mit den Schüler*innen ins Thema einzusteigen. Sie beschreiben verschiedene Einstiegsmöglichkeiten und erzählen von Erfahrungen damit, bevor sie dann das Sexquiz mit den Teilnehmer*innen der Fortbildung praktisch ausprobieren. Eine Lehrperson weist in der Einleitung auf das »diagnostische Potenzial« der Übung hin: Das Spiel sei eine Möglichkeit, etwas über das Vorwissen der Teilnehmenden herauszufinden. (BP)

*Ziele.* Als Ziele der Übung für die Aus- und Fortbildung werden die aktive Beteiligung der Teilnehmer*innen und der (Wieder-)Einstieg ins Thema angesprochen. Erwähnt wird auch, dass es um das Aussprechen-Üben von sexuell konnotierten Begriffen gehe sowie um das Erfahren sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive. Die Ziele und Potenziale der Übungen werden häufig in der Nachbesprechung nochmals ausführlicher aufgegriffen und dann im Hinblick auf die sexualpädagogische Arbeit mit Jugendlichen besprochen.

*Ablauf.* Die Varianten des Synonyme-Spiels bzw. Sexquiz ähneln sich dahingehend, dass es in allen Formen um eine Gruppenarbeit geht, in der die Gruppe gemeinsam mehrere Aufgaben bekommt, für die eine begrenzte Zeit vorgegeben ist. Zumeist spielen zwei Gruppen gegeneinander. In einer Variante, die weniger auf Wettbewerb angelegt war, wurde in mehreren Gruppen gespielt.

Bezüglich der Gruppeneinteilung überlässt es eine Referentin den Teilnehmer*innen, eine andere Referentin forderte dazu auf, durchzuzählen. Ein Referent überlegt kurz und fragt dann nach, wie viele Teilnehmer*innen aus Wien wären und wie viele

von anderswo. Da jeweils etwa gleich viele Personen aufzeigen, schlägt der Referent vor, »Wien gegen den Rest der Welt zu spielen« (Transkript).

Nach der Gruppenbildung wird die Sitzordnung so verändert, dass die Gruppen gut zusammen sprechen können, ohne allzu leicht von der anderen Gruppe gehört zu werden. In manchen Veranstaltungen setzen sich die Teilnehmer*innen dazu auf den Boden, in anderen bilden sie kleine Sesselkreise. In manchen Varianten fordern die Referent*innen die Gruppen zunächst auf, einen Gruppennamen zu finden und eine*n Sprecher*in zu bestimmen. Die Gruppennamen werden von der Lehrperson auf ein Flipchart geschrieben, auf dem auch die Punkte der jeweiligen Aufgaben notiert werden. Die gewählten Gruppennamen sind ein interessantes Indiz dafür, was in der Gruppe gesagt werden kann und welche Themen im Vordergrund stehen. So wurde in einer Veranstaltung, in der von den Referent*innen sehr selbstverständlich und explizit über Sexualität gesprochen wurde, etwa der Name »Running Muschis« gewählt. In einer anderen Veranstaltung, die Sexualität eng an Geschlechtlichkeit koppelte, wählte eine Gruppe, die aus mehreren Frauen und einem Mann bestand, den Namen »Hahn im Korb«, die andere Gruppe nannte sich »Hera«, wie die griechische Göttin der Ehe und Geburt. (BP)

Wenn die Vorbereitungsarbeiten getroffen sind, wird die erste Aufgabe gestellt und die Zeitbegrenzung genannt. Nach Ablauf der Zeit lesen die Gruppen ihre Antwort(en) vor. Die Spielleiter*innen fungieren als Schiedsrichter*innen und schlussfolgern, welche Gruppe wie viele Punkte bekommt. In allen Varianten gibt es eine oder mehrere Aufgaben, bei denen es darum geht, möglichst viele Wörter zu sammeln, und zwar zumeist Synonyme für Genitalien sowie für Sex. In manchen Varianten werden die Wörtersammelaufgaben auch noch mit Wissensfragen oder Wahr/Falsch-Fragen ergänzt. Nach einer bestimmten Anzahl an Aufgaben wird in allen wettbewerbsorientierten Varianten anhand der Punkte eine Siegergruppe bestimmt.

Häufig findet nach dem Spiel eine Nachbesprechung statt, in der die Teilnehmer*innen sich zur Übung äußern, das didaktische Potenzial des Spiels besprochen wird und die Referent*innen Hinweise zur Durchführung geben. Zentrale Elemente des Spiels sind in allen Varianten die Gruppenarbeit, das Zeitlimit und das Sammeln von Begriffen, wobei alle Ausdrücke – auch abwertende Bezeichnungen und Dialektwörter – erlaubt sind.

## (2) Zum didaktischen Potenzial der Varianten des Spiels

Der zweite Teil der Analyse ist daran orientiert, das didaktische Potenzial der unterschiedlichen mikrodidaktischen Praktiken während der Übung einzuschätzen. Ich untersuche dabei, welche Praktiken die geäußerten Ziele unterstützen bzw. ihnen tendenziell entgegenlaufen. Zudem nehme ich das differenzreflexive und normenkritische Potenzial der mikrodidaktischen Praktiken in den Blick.

### Spielen und Reflektieren als getrennte Phasen?

Einige Referent*innen erwähnen, dass es bei der Übung um aktive Involvierung gehe und die Teilnehmer*innen eine sexualpädagogische Methode aus Teilnehmer*innenperspektive kennenlernen können bzw. sollen. Alle Fortbildner*innen sprechen die Teilnehmenden dabei als Erwachsene an. Ein Referent betont explizit, dass die Teilnehmer*innen das Spiel als »die spielen sollen, die sie sind«, also als Erwachsene

auf ihrem Niveau (Transkript). Eine andere Lehrperson betont den Unterschied zwischen den Teilnehmer*innen als Erwachsenen und den Schüler*innen, mit denen er das Spiel ebenfalls spielt, humorvoll: »Eins muss ich dazusagen«, meint sie in der Einleitung, »das muss man, wenn man's mit Jugendlichen spielt, nicht dazusagen, aber wenn man's mit Erwachsenen spielt, hat es sich bewährt. Ihr wisst eh: Das ist nur ein Spiel.« Einige Teilnehmer*innen lachen. (Transkript) Der Referent fordert die Teilnehmer*innen mit dieser Aussage humorvoll auf, eine spielerische Haltung einzunehmen.

Zur Adressierung als erwachsene Teilnehmer*innen kommt in allen Veranstaltungen auch die Adressierung als pädagogisch Tätige hinzu. Die Varianten des Spiels unterscheiden sich jedoch dahingehend, *wann* die Teilnehmenden als erwachsene Spieler*innen und wann als pädagogisch Tätige adressiert werden. Während manche Referent*innen sie vorwiegend in der Nachbesprechung als pädagogisch Tätige adressieren, wechselt in einer Variante die Adressierung als spielende Teilnehmer*innen und pädagogisch Tätige stark hin und her. Die Teilnehmer*innen sind also aufgefordert, immer wieder zwischen der Involvierung als Spieler*innen und einer pädagogischen Metaebene zu wechseln. In der Beobachtung wird deutlich, dass durch dieses Hin und Her zwischen Spielen und Reflektieren die Dynamik und auch der Spaß des Spiels tendenziell verloren gehen, weil das Sich-Einlassen auf das spielerische Interagieren wiederholt unterbrochen wird. Werden hingegen Spiel und Reflexion als zwei Phasen klar voneinander getrennt, entwickelt das Spiel eine lust- und humorvollere Dynamik – dies umso mehr, wenn auch die Referent*innen als Spielleiter*innen eine spielerische Haltung einnehmen. Wenn Spiel und Reflexion klar getrennt werden, wirkt auch die pädagogische Reflexion der Übung aufmerksamer und ergiebiger.

Die zeitliche Trennung von spielerischer Involvierung und gemeinsamem Reflektieren scheint also eher einen lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum zu ermöglichen, indem einerseits eine intensivere Erfahrung als Spielende und andererseits eine reichhaltigere Nachbesprechung der pädagogischen Potenziale des Spiels ermöglicht wird. Die Kunst- und Sexualpädagogin Angelika Beck (2016) formuliert in einem Artikel zu sexualitätsbezogenen Projekten im Kunstunterricht eine ähnliche Einsicht in Bezug auf Tun und Darüber-Sprechen: »Das entspannte Sich-Einlassen [auf sexualitätsbezogene Themen im Kunstunterricht] scheint möglicher«, so schreibt sie, »wenn Tun und Sprechen zumindest zeitlich gegeneinander verschoben sind wie in einem Spiel« (Beck 2016: 42).

### Wettbewerb als Lust am Spiel?

Die Varianten des Spiels unterscheiden sich – wie schon angedeutet – auch bezüglich des Grades an Inszenierung und der Bedeutung des Wettbewerbscharakters. Auffällig ist dabei der Unterschied zwischen einem ernsthaften Umgang mit dem Wettbewerb und einem spielerisch-inszenierten Umgang damit. Dieser Unterschied zeigt sich etwa am Zählen der Punkte und dem Preis für die Gewinnergruppe: In einer ernsthafteren Variante passiert der Referentin ein Fehler beim Zählen der Punkte. Als sie darauf aufmerksam gemacht wird, kommentiert sie das damit, dass dies bei den Jugendlichen nicht passieren dürfe. Die Ernsthaftigkeit des Wettbewerbscharakters drückt sich auch darin aus, dass die Gewinnergruppe als Preis Schokolade bekommt (welche diese dann von sich aus mit der Verlierergruppe teilt).

In einer spielerischen Variante wird der Wettbewerbscharakter lustvoll-dramatisch inszeniert und dabei gleichzeitig von der Spielleitung unterlaufen. Dies drückt sich etwa darin aus, dass die Spielleitung einmal absichtlich falsche Punkte in der Liste am Flipchart einträgt und dies auf Protest hin humorvoll kommentiert. Der Preis für die Gewinnergruppe ist in dieser Variante eine »Expertenaufgabe«: Weil die Gruppe so gut sei, solle sie vorzeigen, wie ein Kondom richtig benützt werde. Eine Person aus der Gruppe demonstriert also, wie ein Kondom korrekt über eine Banane zu ziehen sei.

Die Spielleitung dieser Variante betont im Nachhinein mehrmals, dass der Wettbewerbscharakter der emotionalen Involvierung diene, wodurch das Interesse für die gestellten (Wissens-)Fragen steigen würde. Die Variante baut auf eine starke und spielerisch präsente Spielleitung. Die Teilnehmenden wirken dynamischer und lustvoller als die Variante, die auf ernsthaften Wettbewerb setzt. Auch bei der Variante, die gar nicht auf Wettbewerb setzt, wirken die Teilnehmer*innen lustvoller als in der ›ernsthaften‹ Variante.

### Geschlechterreflektierte Aufgabenstellung?

Wie erwähnt beinhalten alle Spielvarianten Aufgaben zum Wörtersammeln. Bei der Beobachtung und Analyse fällt auf, dass die Aufgabenstellungen der Wörtersammlungen unterschiedlich formuliert werden – insbesondere die Aufforderung, Begriffe bzw. Synonyme für Genitalien zu sammeln. In einer Variante werden die Teilnehmer*innen aufgefordert, zuerst Begriffe für »das weibliche Genital« und dann für »das männliche Genital« zu sammeln (und später dann für »Sex«). In der Auswertung der gesammelten Begriffe liest eine Gruppe dann folgende Begriffe für »das weibliche Genital« vor: »Muschi, Klitoris, Vulva, Möse, Scheide, Fotze, Fifi, Yoni, Pussy, Grotte, Vagina, Fut, Mumy, pička.« Die Lehrperson kommentiert daraufhin, dass Klitoris nicht zählen würde, weil diese nur einen Teil des Genitals ausmache. Alle anderen Begriffe werden als Bezeichnungen für »das ganze Genital« akzeptiert. (Transkript) In einer anderen Variante, in der ebenfalls dieselbe Aufgabenformulierung gewählt wurde, erwähnen weder die Teilnehmer*innen noch die Referentin Begriffe wie Klitoris oder Kitzler. (BP)

Im Kontrast dazu werden in einer dritten Variante »Penis«, »Vagina« und »Koitus« als Ausgangsbegriffe verwendet und der Auftrag erteilt, Synonyme dafür zu sammeln. Dabei betont die Lehrperson, dass sie Synonyme in sehr weitem Sinne meine. Als Beispiel führt sie an, dass bei Vagina z.B. auch der Kitzler dazugehöre. Auch Koitus, so die Lehrperson, sei im weiten Sinne von Sexualpraktiken gemeint. Als Reaktion auf diese Formulierung der Aufgabenstellungen sammeln die Teilnehmer*innen sehr vielfältige Begriffe.[17]

»Sammelt alle Begriffe, die ihr zu Penis kennt«, »Sammelt alle Begriffe, die ihr zu Vagina kennt«, so lautet die Aufgabenstellung der vierten Variante. Die Lehrperson kommentiert die Problematik der Aufgabenstellung, während sie sie einführt und problematisiert, dass diese auf bestimmte Körperteile fokussiere und eine bestimmte Vorstellung von Sex nahelege. Sie begründet die Auswahl und erklärt unter anderem, dass

17 In der Nachbesprechung diskutieren die Teilnehmer*innen, welche Begriffe als sexuelle Praktiken gewertet werden sollen. Eine kurze Diskussion unter den Teilnehmer*innen entspann sich dabei um den Begriff »spucken«. Dieser wird zunächst im Sinne von Anspucken als sexuelle Praktik in Frage gestellt, im Sinne des Ausspukens von Sperma nach dem Oralsex dann aber als sexuelle Praktik angesehen.

sie nicht Klitoris als Ausgangspunkt für das Sammeln von Begriffen gewählt hätte, weil es dafür so wenige Ausdrücke gebe. Als dritte Aufgabenstellung dieser Variante fordert die Lehrperson die Gruppen auf, alle Körperteile aufzuschreiben, die sie zu den Genitalien zählen würde, wobei pro Körperteil nur ein Begriff notiert werden solle.

Die Varianten zeigen unterschiedliche Formulierungen der Aufgabenstellung. In zwei Varianten wird von dem männlichen und weiblichen Genital in der Einzahl gesprochen und damit suggeriert, dass eindeutig zu bestimmen sei, was als ›das eine weibliche Genital‹ und ›das eine männliche Genital‹ gilt. Es wird also von *einem* weiblichen Genital gesprochen, wobei die Klitoris nur als ein Teil davon gilt, die Scheide jedoch als das ganze weibliche Genital verstanden wird. Diese Sichtweise wird dabei auch nicht mit einem Fragezeichen versehen oder zur Diskussion gestellt. Aus biologisch-medizinischer Perspektive lässt sich diese Sichtweise als fragwürdig und aus geschlechterreflektierter Perspektive als problematisch einschätzen, weil somit die Scheide als »das eine weiblich Genital« eingeführt wird und der Klitoris der Status als Sexualorgan gewissermaßen abgesprochen wird. Zudem verwundert, dass die Klitoris als Teil der Vagina/Scheide verstanden wird, während üblicherweise der Begriff Vulva die Gesamtheit der äußeren Genitalien bezeichnet.

In einer anderen vorgestellten Variante geht die Aufgabenstellung von Benennungen für einzelne Genitalien aus (Penis, Vagina), die in einem weiten Sinn verstanden werden. Die Lehrperson erwähnt den »Kitzler« beispielhaft als dazugehörig und setzt damit ein Signal zu dessen Bedeutsamkeit. Die Aufgabenstellung verliert in dieser Variante zwar an Präzision, bietet aber in der Umsetzung viel Raum für Vielfalt und Diskussionen. In einer weiteren Variante geht die Lehrperson ebenfalls zunächst von den Begriffen »Penis« und »Vagina« aus und beschränkt die Aufgabenstellung auf Synonyme dieser Begriffe. Sie problematisiert dabei jedoch ihre eigene Auswahl der Ausgangsbegriffe und bringt dabei auch die Klitoris zur Sprache, die in der Nachbesprechung erneut aufgegriffen wird. Zudem werden die Wortsammlungen zu Penis und Vagina noch durch eine dritte Aufgabe ergänzt, die Genitalien im Allgemeinen – und nicht nach gängigen Unterscheidungen von männlich und weiblich getrennt – zu sammeln auffordert.

Die beiden letzten Varianten, die nicht von weiblichen und männlichen Genitalien sprechen, sondern »Penis« und »Vagina« als Ausgangspunkte wählen, wirken zunächst enger, weil schon konkret vorgegeben ist, wozu gesammelt werden soll, gleichzeitig sind sie aber weniger cis-sexistisch, weil sie die Genitalien nicht als vergeschlechtlicht bezeichnen und damit nicht suggerieren, dass zu einer bestimmten Geschlechtsidentität bestimmte Genitalien ›gehören‹. Auffällig ist auch, dass diese beiden Varianten in ihrer Thematisierung offener sind als die ersteren und einen weniger bestimmenden, sondern stärker problematisierenden Zugang haben. Auch wenn die Formulierung der Aufgabenstellung als inklusiver eingeschätzt werden kann als in anderen Varianten, bleibt auch hier die Vielfalt von Genitalien im Sinne von Inter- und Transgeschlechtlichkeit ausgeschlossen.

Erwähnt seien auch noch die anderen Aufgabenstellungen, die in zwei Varianten des Spiels die Wörtersammlungen ergänzen. In einer Variante handelt es sich vor allem um biologisch-medizinische und rechtliche Fragen, wie etwa:

- Wie lange ist eine Eizelle nach dem Eisprung maximal lebensfähig und wie lange ist eine Samenzelle unter idealen Bedingungen in der Gebärmutter maximal lebensfähig?
- Wenn eine Person, die 32 Jahre als ist, Sex mit einer anderen hat, wie alt muss diese mindestens sein, damit die ältere sich nicht strafbar macht?
- Ab welchem Alter darf sich ein Mädchen/eine junge Frau die Pille verschreiben lassen ohne Einwilligung der Eltern?
- Ab welchem Alter darf ein Mädchen/eine junge Frau eine Abtreibung machen lassen ohne Einwilligung der Eltern?
- Welche Möglichkeiten gibt es – nach dem Geschlechtsverkehr –, eine Schwangerschaft zu verhindern?

Der Wortlaut der Fragen verweist darauf, dass es für eindeutige Antworten eine präzise Formulierung der Fragen braucht. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung ist erkennbar, dass sie auf Wissen abzielen, das für Sex unter Jugendlichen als relevant eingeschätzt wird, nämlich Fragen von Schwangerschaftsverhütung sowie von Selbstbestimmung aus rechtlicher Perspektive. Im Zentrum steht dabei ausschließlich (heterosexueller) Koitus. In dem ausführlichen Gespräch nach dem Spiel wird differenziertes Hintergrund- und Erfahrungswissen vermittelt, wobei hier etwa auch Fragen von Safer Sex (also der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen) sowie die historische Entwicklung der Angleichung des Schutzalters bei gleichgeschlechtlichen Sexualkontakten angesprochen werden.

In einer anderen Variante werden die Begriffssammlungen durch biologische Wissensfragen und Fragen zu Alltagsmythen ergänzt, wie z.B.:

- Wie viele Mädchen bluten beim ersten Geschlechtsverkehr?
- Wie viele Samenzellen werden pro Tag produziert?
- Die Weltrekordlänge eines Penis ist 46 cm. Wenn der Mann erregt wird, fällt er um. Stimmt das?
- Wie viele Samen gibt es bei einem Samenerguss?
- Wie lange ist eine Samenzelle überlebensfähig im Eileiter?
- Wie viel Milliliter Samenflüssigkeit kommt bei einem Samenerguss?
- Dieter Bohlen behauptet, er habe sich beim wilden Sex seinen Penis gebrochen. Geht das?

Von den insgesamt elf Fragen bezieht sich eine auf Koitus, drei auf Mädchen und Blut (neben der obigen noch zwei zu Menstruation) und alle anderen sieben (!) auf Spermien, Samenflüssigkeit und Penis (auf Menge, Anzahl, Reifungsdauer, Größe usw.). Während sich die Fragen also vorrangig um »männliche Fruchtbarkeit und Potenz« drehen, reduzieren sie Mädchen – plakativ gesagt – aufs Bluten. Mit Blick auf die gesamte Ausrichtung der Bildungsveranstaltung lässt sich vermuten, dass die Übung darauf ausgerichtet ist, Alltagsmythen zu hinterfragen und männlichen Personen das Potenzial ihrer Fruchtbarkeit und Fortpflanzungsfähigkeit näherzubringen. Das Zah-

lenwissen, auf das die Übung unter anderem konzentriert ist, mag zwar beeindrucken, bietet aber wenig direkt relevantes Wissen für Jugendliche.[18]

### Normenkritisches Nachbesprechen?

In der Nachbesprechung der Übung (bzw. in reflexiven Kommentaren währenddessen) geht es unter anderem um Hinweise zur Durchführung sowie um die Potenziale der Methode in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Besprochen wird etwa, für welche Altersgruppe die Übung geeignet sei. Ein Referent meint, dass er sie in der 7./8. Schulstufe einsetzen würde; ebenso wie bei Erwachsenen, die »alles zu wissen glauben oder verschlossen sind« (BP und Transkript). Kaum nachgefragt wird in der Nachbesprechung, welche Erfahrungen die Teilnehmer*innen mit der Übung gemacht haben. Wenn sich Einzelne dazu äußern, dann betonen sie den Spaß, den sie bei der Übung hatten. Unbehagen – wie es bei mir als Beobachterin bzw. beobachtende Teilnehmerin anlässlich mancher Fragen oder Aussagen aufkam – wurde von den Teilnehmer*innen nicht geäußert.

In Bezug auf das Potenzial der Übung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Schüler*innen werden unterschiedliche Aspekte angesprochen: Das Zulassen aller Begriffe trage zur Enttabuisierung des Themas Sexualität bei, wird etwa angemerkt. Das lustvolle Spielen könne angesichts einer möglicherweise angespannten Stimmung Entlastung und Spaß bringen, so ein anderes Argument. Eine Teilnehmerin betont, dass Sex nichts Medizinisches sei und nicht so steril vermittelt werden solle. Sex mache ja auch Spaß und das gelte es den Heranwachsenden auch zu vermitteln, wie z.B. mit dieser Übung. Ein Referent weist darauf hin, dass diese Übung es den Jugendlichen ermögliche, ihre eigene Sprache in den pädagogischen Kontext einzubringen. Würden wir das nicht erlauben, so würden wir die Jugendlichen sprachlos machen, meint er. Im Reden über Sexualität sei es wichtig, sie so reden zu lassen, »wie ihnen der Schnabel gewachsen ist« und sie nicht immer zu korrigieren (wie z.B. »Das heißt ›Scrotum‹ und nicht ›Sack‹!«). Es gehe darum kommunikationsfähig zu bleiben. Gleichzeitig sei die Übung auch eine Möglichkeit, deutsche oder hochsprachliche Begriffe bekannt zu machen, die in der Familie vielleicht nicht verwendet werden. (BP und Transkript)

Eine Teilnehmerin bringt ein, dass die Übung auch die Möglichkeit biete, unterschiedliche Sprachen einzubeziehen. Während häufig angesprochen wird, dass (milieuspezifische) Alltagssprache und Dialektausdrücke einbezogen und besprochen werden können, findet sich der Hinweis darauf, explizit andere Sprachen einzubeziehen, nur dieses eine Mal – auch wenn bisweilen Ausdrücke in anderen Sprachen genannt werden. Das didaktische Potenzial der Übungen, alle vorhandenen Sprachen einzubeziehen, wird also noch wenig genutzt.

In manchen Veranstaltungen wird im Anschluss an die Übung recht ausführlich über Sprache und Sexualität gesprochen. Eine Gruppe tauscht sich auf Anregung der Referentin darüber aus, welche Worte angenehm und welche unangenehm seien, welche als schön empfunden und welche abgelehnt würden. Manche Begriffe werden von den

18 Die Frage nach dem Hymen und dem Bluten beim ersten Koitus ist als eine wichtige Frage für manche Jugendliche einzuschätzen, weshalb das Wissen darum, dass nicht alle Mädchen bluten, durchaus wichtig und unterstützend sein kann.

Teilnehmer*innen auch als gewalttätig bezeichnet. Thematisiert wird auch, dass zumeist mehr Begriffe für Penis als für Vagina gefunden werden, wobei es für Vagina oft viel mehr abwertende Begriffe gibt als für Penis. Ein Referent weist angesichts von blumigen Begriffen darauf hin, dass die Tabuisierung dieser Körperbereiche Blüten treibe und es zahlreiche Umschreibungen gebe. Manchmal würde auch nur von »da unten« gesprochen und Kindern keine Begriffe für ihre Genitalien angeboten.

Besprochen wird in einer Variante auch, dass unterschiedliche Begriffe in unterschiedlichen Kontexten passend sein können und bei der Ärztin andere Begriffe angemessen seien als in erotischen Situationen. (BP)[19]

In einer Gruppe wird angesichts der androzentrischen bzw. patriarchalen Kultur, die in den Begriffen sichtbar werde, über unterschiedliche Bilder und Bezeichnungen gesprochen: etwa über die Scheide als aufnehmendes oder auch verschlingendes Organ (vgl. dazu auch den Begriff *Circlusion* bei Adamczak 2016), über Venuslippen als alternative Bezeichnung für Schamlippen, über die Paraurethraldrüse und die Bartholinische Drüse als relativ unbekannte Organe biologisch als weiblich bezeichneter Körper und über den Anus als sexuell stimulierbare Zone, die alle Menschen gemeinsam haben. Reflektiert wird auch über das Verständnis der Begriffe »Geschlechtsorgan« bzw. »Sexualorgan« und ihre medizinische Definition.

Festhalten lässt sich also, dass in manchen Varianten der Übung Geschlechter- und Sexualnormen – etwa normative Zweigeschlechtlichkeit und Koitus-Orientierung – stark reproduziert werden, während die Nachbesprechung in anderen auch dazu genutzt wurde, Geschlechter- und Sexualnormen anzusprechen oder auch ausführlicher und kritisch zu besprechen.

## Conclusio

In allen Varianten wird die Methode Sexquiz, Synonyme-Spiel, Penivagitus oder Wörter-Battle als »Zungenlöser« (Selle 2000: 252ff.) eingesetzt. Sie hat darüber hinaus auch den Effekt eines »Sammlers«, also einer »Methode, die sexualsprachliche Ausdrucksvielfalt« sichtbar macht (ebd.). Die beobachteten Varianten der Methode unterscheiden sich dahingehend, ob sie die Übung auch als »Verhandler« nutzen, also als Anlass für eine metakommunikative Auseinandersetzung mit Begriffen, ihren Effekten und ihrer gesellschaftlichen Kontextualisierung nutzen, wie dies in zwei Varianten der Fall ist. Bisweilen werden sie auch als »Selbstbesinner« genutzt, also als Reflexionsanlass für eigenen Sprachgebrauch bzw. zum Sprechen über den eigenen emotionalen Zugang zu bestimmten Begriffen eingesetzt.

---

19 Erwähnt sei hier auch, welches methodische Vorgehen der Autor Selle für die Übung vorschlägt: Jede Person solle drei Wörter einkreisen, die sie nicht benutzt wissen möchte, und drei unterstreichen, die sie für angemessen halte. Weiters regt Selle an, die Begriffe nach »Sprachstil (freundlich-wertschätzend, neutral, negativ-entwürdigend), nach Sprachebene (‚Vulgärsprache‹, Fachsprache, Standardsprache) und/oder Sprachsituationen (Öffentlichkeit, Freunde/Bekannte, Familie)« zu sortieren (2000: 265). In der anschließenden Diskussion solle dann geklärt werden, ob die Teilnehmer*innen einen bestimmten »Code« favorisieren, wie sie diesen begründen und ob dieser auch ihrer Klientel in der pädagogischen Arbeit entspreche. Weiters könne geklärt werden, auf welcher Sprachebene den Teilnehmenden im Sprachschatz Begriffe fehlen (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Dynamik der Übung lässt sich sagen, dass sich insbesondere dann eine lebhafte und lustvolle Dynamik zu entwickeln scheint, wenn die Teilnehmenden für bestimmte Zeit ganz in ihre Rolle als Spielende gehen können und nicht zwischen Spiel und Reflexion hin- und hergerissen werden. Eine spielerische Dynamik wird auch dadurch unterstützt, dass die Referent*innen in ihrer Rolle als Spielleiter*innen einen klaren Rahmen schaffen, gleichzeitig aber auch in einem Modus des Spielerischen agieren. Auch Varianten, die weniger spielerisch inszeniert werden, aber ebenfalls relativ klar zwischen Spiel und Reflexion trennen, entwickeln eine lebhafte und im Sinne der Übung produktive Dynamik.

In der geschlechternormenkritischen Analyse der Aufgabenstellung wird deutlich, wie schwierig es ist, die Aufgaben zum Sammeln von Begriffen/Synonymen für Genitalien in einer Weise zu formulieren, die verständlich ist und gleichzeitig heteronormative und cis-sexistische Implikationen vermeidet. Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit zu inkludieren heißt, im Sprechen mitzubedenken, dass nicht alle Frauen eine Vagina und alle Männer einen Penis haben, sowie es auch Menschen gibt, die sich weder als Frauen noch als Männer verstehen, und Menschen, deren Genitalien nicht den medizinischen Normen von »männlich« und »weiblich« entsprechen (vgl. dazu etwa Spade 2011). Ich gehe nicht davon aus, dass alle Referent*innen einen solchen trans- und inter*-inklusiven Anspruch verfolgen. Mir geht es hier aber auch nicht um die Intentionen, sondern um die Effekte der didaktischen Praktiken. Trans- und Inter*-Inklusivität oder jedenfalls Anknüpfungspunkte dafür finden sich eher in jenen Varianten, die nicht davon ausgehen, dass es jeweils *ein* männliches und *ein* weibliches Genital gibt, sondern die problematisierende Zugänge wählen und die Schwierigkeit ansprechen, die Aufgabenstellung zu formulieren. Eine explizite Thematisierung der Vielgestaltigkeit von Genitalien sowie von Inter- und Transgeschlechkeit findet jedoch nicht statt.

Bei der Formulierung der Wissensfragen lässt sich aus geschlechterreflektierter Perspektive fragen, welches Verständnis von Sexualität die Fragen suggerieren. Dabei geht es in beiden Varianten, in denen Wissensfragen eingesetzt werden, vornehmlich um heterosexuellen Koitus, also eine ganz bestimmte sexuelle Praxis. Die Varianten unterscheiden sich dahingehend, welches Wissen sie durch die Fragen zur Verfügung stellen: Während in einer Variante vor allem Fragen zur Potenz und Fruchtbarkeit von Menschen mit Penissen gestellt werden, sind es in der anderen Variante Fragen zu sexueller Selbstbestimmung und Verhütung. Während die potenzorientierten Fragen somit als androzentrisch beschrieben werden können, zielen die Fragen der zu Recht und Verhütung stärker auf die Selbstbestimmung von Jugendlichen.

In der Analyse der Nachbesprechung zeigen sich vielfältige Möglichkeiten, einen Raum zum Austausch über unterschiedliche Sprachformen und ihre Verwendung anzuregen und Geschlechter- und Sexualnormen kritisch zum Thema zu machen. Dies geschieht etwa, indem die gesammelten Begriffe auf ihre Konnotation hin befragt werden: Drücken sie Macht aus? Ermöglichen sie einen positiven Bezug zu diesem Körperteil? Werden sie vor allem abwertend gebraucht? etc. In diesem Rahmen kann eine Kritik an Androzentrismus und Misogynie thematisiert werden. Zudem bieten sich Möglichkeiten, alternative Bilder und Begriffe anzudenken und geschlechterreflexives und potenziell empowerndes Wissen anzubieten, wie in der Analyse der Varianten deutlich wird.

Zusammenfassend lässt sich damit auch zeigen, dass Geschlechterreflektiertheit bzw. ein kritischer Zugang zu Geschlechter- und Sexualnormen mehreres bedeuten kann: Neben der Kritik an misogynen und androzentristischen Sprechweisen und gesellschaftlichen Verhältnissen, kann dazu auch die Vermittlung von potenziell emanzipatorischem Wissen sowie die Kritik an Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität und der Einbezug von inter*, trans und nicht-binären Personen gezählt werden.

Die mikrodidaktische Analyse einer gängigen sexualpädagogischen Methode zeigt also, in welch unterschiedlicher Weise und mit welch unterschiedlichen Effekten dieselben Übungen in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen eingesetzt werden (können). Herausgearbeitet wurde, welches Potenzial geschlechterreflektierter und normenkritischer Bildungsarbeit diese Übung birgt. Deutlich wird in der Analyse auch, wo sich in den Veranstaltungen ein professioneller Konsens ausmachen lässt und wo nicht: Während in allen Veranstaltungen das Aussprechen(-Können) von tabuisierten Begriffen wichtig zu sein scheint, lassen sich auffällige Unterschiede hinsichtlich des Einsatzes von geschlechterreflektierten und normenkritischen Perspektiven ausmachen (vgl. dazu auch Kapitel 6 und 7).

## 6.4 Zur Frage gelingender Praxis: Dichte Bezogenheit als Interaktionsqualität

Der letzte Abschnitt des 6. Kapitels zu professionellen Ansprüchen und didaktischen Spielräumen geht von einer spezifischen Erfahrung aus, die ich als teilnehmende Beobachterin in den Aus- und Fortbildungen gemacht habe. Diese Erfahrung war der Anlass, über die Dynamik und Qualität der Interaktionen zwischen den Beteiligten der Bildungsveranstaltungen nachzudenken: Was kennzeichnet die Interaktionen in den Bildungsveranstaltungen? Welche Unterschiede in den Interaktionsweisen lassen sich ausmachen und wie lassen sich diese beschreiben und in ihrer spezifischen Qualität erfassen?

Die Untersuchung dieser Fragen ist – ebenso wie die Ausführungen der letzten Abschnitte – von einem didaktischen Interesse geprägt. Ich konzentriere mich also nicht nur auf die Beschreibung von Interaktionen, sondern versuche durch die Reflexion meiner Erfahrungen als teilnehmende Beobachterin eine bestimmte Interaktionsqualität sprachlich zu fassen, die mir bedeutsam für die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen erscheint. Das folgende Kapitel kann also auch als ein Beitrag zu der vielgestellten, aber schwer zu beantwortenden Frage nach gelingenden pädagogischen Situationen gelesen werden.

Mein praxeologischer Blick ist dabei nicht vorrangig auf den Input (Ziele, Intentionen, Lehrinhalte etc.) oder den Output (Lernerfolg, Wissenszuwachs etc.) gerichtet, sondern versucht das Gelingende aus der Situation heraus zu erfassen und als eine Qualität der Interaktionsdynamik zu beschreiben. Mir geht es also nicht, wie etwa beim Begriff des »pädagogischen Takts« (Herbarth 1969 [1802]) oder der »Geistesgegenwärtigkeit« (Stipsits 2015), um eine Qualität des pädagogischen Handelns der Lehrperson, sondern um eine Qualität der Interaktionsdynamik zwischen allen Beteiligten. Als förderliche oder hinderliche Bedingung spielt die Art und Weise des pädagogischen Handelns der Lehrperson jedoch eine wichtige Rolle, wie sich in den folgenden Abschnitten zeigen wird.

Als Ethnografin in sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen machte ich wiederholt eine eindrückliche Selbstbeobachtung: Während der Veranstaltungen nahm mich das Geschehen bisweilen so ein, dass es mir schwerfiel, in einer distanzierten beobachtenden Haltung zu bleiben. Die Erfahrungen des Eingenommenseins, also der intensiven emotionalen Involvierung, machte ich sowohl in Situationen, in denen ich als Teilnehmerin partizipierte, als auch in Situationen, in denen ich mich ausschließlich auf die Rolle als forschende Beobachterin konzentrierte. Meine distanzierte Haltung kam mir dann abhanden, wenn ich aus einer Situation ›herausgefallen‹ oder in sie ›hineingefallen‹ bin. Herausgefallen bin ich vor allem in Situationen, in denen starke Emotionen wie Empörung, Ohnmacht oder Scham bei mir auftauchten, die so einnehmend waren, dass ich dem Geschehen nicht mehr so gut folgen konnte (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Neben dieser Erfahrung des Herausfallens erlebte ich auch ein Hineinfallen in Situationen. Das Hineinfallen widerfuhr mir in Momenten, in denen sich eine lebendige Dynamik zwischen den Beteiligten entwickelte, ein intensives Geschehen, das meine Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt so absorbierte, dass sich das Erleben stark in den Vordergrund drängte und ich meine distanzierte Haltung als Beobachterin vergaß. Hineingefallen bin ich also in Situationen, die mich in den Bann zogen und von denen mir im Nachhinein vor allem der Eindruck einer intensiven Auseinandersetzung und einer lebendigen Interaktionsdynamik blieb.

Der kommende Abschnitt ist einer Reflexion eben dieser Qualität von Interaktionen gewidmet, die ich bisweilen in den Bildungsveranstaltungen wahrnehmen konnte. Ich bezeichne diese Interaktionsqualität als *dichte Bezogenheit*.[20] In den folgenden Abschnitten gehe ich anhand von Situationsbeschreibungen der Frage nach, was diese Qualität der dichten Bezogenheit auszeichnet und welche ermöglichenden und behindernden Bedingungen sich anhand des Materials ausmachen lassen. Dass der Begriff der dichten Bezogenheit an jenen der *dichten Beschreibung* von Richard Geertz (1983) erinnert, ist dabei nicht beabsichtigt, aber durchaus passend: Beide Begriffe bauen auf einem ähnlichen Verständnis von Dichte auf, auch wenn es einmal um eine sprachliche Dichte und einmal um eine soziale Dichte geht. Die dichte Bezogenheit in den sozialen Interaktionen, die Thema dieses Abschnitts ist, soll im Folgenden auch durch dichte Beschreibungen nachvollziehbar werden.

Ich gehe davon aus, dass sich die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit nicht planmäßig didaktisch herstellen lässt, sondern sich vielmehr ereignet. Die Bedingungsfaktoren dafür sind komplex und in dieser Komplexität schwer zu fassen. Dennoch erscheint es mir lohnend, den Versuch zu unternehmen, einige dieser Bedingungen, die eine Interaktionsqualität von dichter Bezogenheit begünstigen und fördern, versuchsweise zu erschließen.

Zunächst aber gilt es noch zu begründen, warum dichte Bezogenheit eine (didaktisch) wünschenswerte Interaktionsqualität in sexualpädagogischen Veranstaltungen darstellt. Die Kunst- und Sexualpädagogin Angelika Beck, die jahrelange Erfahrung als Lehrerin hat, schreibt in einem Aufsatz zu sexualitätsbezogenen Projekten im Kunstunterricht über ihre Prioritäten in der Arbeit mit den Schüler*innen: »Die mit SchülerInnen verbrachte Zeit soll keine verschwendete Lebenszeit sein, weder für mich noch

20 Diesen Begriff habe ich selbst entwickelt, da ich in der mir bekannten Fachliteratur keinen treffenden gefunden habe.

für die Jugendlichen. Das Wichtigste für alle Beteiligten ist das Erlebnis sinnvoll er- und gelebter Zeit.« (Beck 2016: 39)[21] Situationen dichter Bezogenheit sind Situationen, die es meiner Einschätzung und Wahrnehmung nach wahrscheinlicher machen, dass viele der Beteiligten die Zeit als sinnvoll er- und gelebt erfahren. Diese Erfahrung von Sinnhaftigkeit kann etwa damit verbunden sein, dass in Situationen dichter Bezogenheit viele der Anwesenden nicht nur physisch anwesend sind, sondern präsent wirken, also gut im Moment sind, *da* sind, miteinander in Kontakt und mit ihrer Aufmerksamkeit bei der gemeinsamen Sache. Dieses In-Kontakt-Sein und Präsent-Sein unterstützt die Erfahrung von sinnvoll erlebter Zeit und schafft, so würde ich argumentieren, auch eine förderliche Atmosphäre für Lern- und Bildungsprozesse.

In Bezug auf Sexualität als pädagogisches Thema, das noch immer tabu-, scham- und unsicherheitsbehaftet ist, hat die Erfahrung von dichter Bezogenheit im Sprechen über oder von Sexuellem eine besondere Bedeutung. Tabu, Scham und Unsicherheit führen nicht selten dazu, dass entweder gar nicht darüber gesprochen wird oder das Sprechen in einer tendenziell kontaktlosen Art und Weise stattfindet, etwa durch eine überdrehte Stimmung mit anzüglichen Witzen oder durch ein um Worte ringendes augenkontaktloses Schnell-hinter-sich-Bringen. Ernsthaft-entspannt über oder von Sexuellem zu sprechen und dabei mit den Gesprächpartner*innen gut in Kontakt zu sein, ist deshalb meiner Einschätzung nach für viele Menschen noch immer eine rare Erfahrung – inbesondere in einem nicht-privaten Rahmen. Aufgrund dessen schreibe ich der Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit für das Sprechen über Sexualität im Besonderen Lern- und Bildungspotenzial zu, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil solche Bildungsveranstaltungen als halböffentliche Räume außerhalb des privaten Rahmens einzuschätzen sind.

Im Nachdenken über gelingende pädagogische Situationen und die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit hat mich ein Artikel des Philosophen Mario Wenning inspiriert. In seinem Text »In-der-Mitte-Sein. Zur Struktur gelingenden Handelns« (2012) arbeitet dieser mit einem Konzept aus der daoistischen Philosophie, das er in seiner Bedeutung für eine kritische Handlungstheorie in Sozialwissenschaft und Politischer Theorie ausformuliert und argumentiert. Wenning bezieht sich auf das Konzept *wu-wei*, das als »effortless non-calculative responsiveness« (Nelson nach Wenning 2011:63) beschrieben werden kann, und arbeitet die Struktur gelingenden Handelns anhand der Fragen nach dem Wann, dem Wie, dem Wer und dem Wozu aus (vgl. ebd.: 53). Er geht von einer radikalen Gegenwärtigkeit im Handeln aus, anstatt Handeln vom Anfang oder vom Ende her zu denken. Der Handelnde sei »notwendig stets in die Mitte geworfen« (ebd.), egal ob es sich um Tat-Handlungen, Denk- oder Sprechakte handelt. Zentrale Momente einer Handlung sind somit nicht die Absicht, die Ausführung und das Ziel der Handlung, sondern »das mühelose Wirksam-Werden in spielerisch vollzogenen Handlungsprozessen. Der Handelnde wirkt nicht durch die entschlossene und erschöpfende Intervention in eine ihm und seinen Intentionen fremde Wirklichkeit, sondern läßt sich auf die Wandlungsprozesse ein und wandelt sich mit und durch diese.«

21 Darüber hinaus geht es ihr auch noch um anderes: »In der Begleitung der Jugendlichen möchte ich Ideen streuen und vorhandene Muster stören, Bilder und Sprache zulassen und zur Verfügung stellen mit dem Ziel, Freiräume ungezügelter Imaginationen zu öffnen und eine Zunahme an Freiheit, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu ermöglichen.« (Beck 2016: 39)

(ebd.: 183) Die vier Charakteristika, die Wenning für gelingendes Handeln in diesem Sinne angibt, sind Gegenwärtigkeit, Mühelosigkeit, Selbstlosigkeit und Wirksamkeit.

Wennings Zugang zu gelingendem Handeln scheint für meine Frage interessant, weil er gelingendes Handeln aus dem Involviert-Sein ins Tun heraus begreift und nicht von einem Anfang oder einem Ziel ausgehend versteht. Es geht dabei jedoch nicht darum, die Bedeutung von Intentionen und Wirkungen, von Vergangenem und Zukünftigem für gelingendes Handeln zu negieren, sondern eher darum, diese ein Stück weit zu dezentrieren und gelingendes Handeln stärker aus seiner Situativität und Gegenwärtigkeit heraus zu betrachten. Für kritisch orientierte Forschung kann dabei die Perspektive anregend sein, Agency, also Handlungsfähigkeit zu fassen, ohne Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse instrumentalisiert und verdinglicht zu denken – und auch ohne von einer autonomen kohärenten Subjektivität auszugehen (vgl. Wenning 2011: 53 ff.).

Während Wenning vom Handeln spricht, geht es mir im Folgenden jedoch um Interaktionen, also um das Zusammenspiel von aufeinander bezogenen Handlungen und Verhaltensweisen mehrerer Personen im Sinne einer gemeinsamen Praxis.[22] In der Reflexion dichter Bezogenheit als Interaktionsqualität und der Ausarbeitung von Merkmalen und Bedingungen steht die Rekonstruktion und Interpretation einer Einheit aus einer mehrteiligen Bildungsveranstaltung im Zentrum. Die Kontrastierung mit zwei anderen Einheiten soll helfen, die Spezifika dichter Bezogenheit möglichst gut nachvollziehbar zu machen.[23]

## Situation 1: Dichte Bezogenheit

Ich stelle zunächst die ausgewählte Einheit in Form einer dichten Situationsbeschreibung sequenzweise vor. Die Einheit, die ich beschreibe, war Teil einer mehrtägigen Veranstaltung und fand am letzten Tag derselben statt. An der Bildungsveranstaltung nahmen etwa 25 Personen teil. Die Einheit, die ich vorstelle, widmete sich dem Thema *Verhütungsmethoden*.

Der Referent setzt in dieser Einheit zwei der Gestaltungselemente ein, die ich in Kapitel 5 beschrieben habe: Zunächst ermöglicht er den Teilnehmer*innen *eine sexualpädagogische Methode zu erleben*, das heißt er inszeniert eine Podiumsdiskussion zu Verhütungsmethoden. Im Anschluss lädt er zum *Teilen von persönlichen Erfahrungen* ein:

> Der Referent fordert die Gruppe zu voller Aufmerksamkeit auf und kündigt eine Podiumsdiskussion zu Verhütungsmitteln an. Er drückt seine Hoffnung aus, dass die Teilnehmenden sich vorbereitet haben. (Er hatte beim letzten Termin dazu aufgefordert, dass sich die Teilnehmer*innen über einzelne Verhütungsmittel informieren.)
>
> Nun fragt er, welche Verhütungsmittel unbedingt vertreten sein sollen. Tobi meldet sich und meint, er könne *Sensiplan* anbieten. Der Referent nimmt den Vorschlag an.

22 Vgl. dazu die Aufführungen zum praxistheoretischen Vokabular in Abschnitt 3.2.

23 Um herauszufinden, ob sich die von mir wahrgenommene Interaktionsqualität auch in den dichten Beschreibungen vermittelt, die auf Basis von Beobachtungsprotokoll und Transkription verfasst wurden, habe ich diese Beschreibungen in Forschungswerkstätten eingebracht und Kolleg*innen um ihre Assoziationen und ihre Eindrücke dazu gebeten. Die Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die erlebte Dichte der Interaktionen in den verschriftlichten Texten spürbar wird.

Conny bringt die Pille ein, Judith das Kondom. Der Referent fragt, ob das auch heißen würde, dass sie beide diese Verhütungsmethoden vertreten würden. Die beiden bejahen. »Die Spirale vielleicht«, sagt jemand und der Referent fragt, wer sie vertreten möchte. »Eigene Erfahrungen sind dabei nicht hinderlich«, ergänzt er. Es meldet sich zunächst niemand. Der Referent fragt noch zweimal nach. Schließlich übernimmt Susi die Spirale und der Referent kommentiert, dass sie nun schon vier Verhütungsmethoden hätten. Lena schlägt die Dreimonatsspritze vor. Der Referent meint, dass diese in Deutschland gar nicht mehr zugelassen wäre und er nicht wisse, warum sie in Österreich noch auf dem Markt sei. Lena drückt Verwunderung aus und der Referent erklärt, dass die Dreimonatsspritze in der Arbeit mit behinderten Menschen noch zugelassen sei, wenn Frauen nicht in der Lage wären, die Pille zuverlässig zu nehmen.[24]

Conny bringt nun das Hormonpflaster ein. Der Referent fragt, wer dieses übernehmen könne. Es kommt zu einer kurzen Diskussion über das Kupferkettchen und verschiedene Spiralen. Dabei wird es turbulent, viele reden durcheinander. Jemand bringt im Tumult das Aufpassen als Methode ein. Die Meldung geht aber unter; sie wird jedenfalls vom Referenten nicht gehört bzw. aufgegriffen. Eine andere Person bringt das Femidom ein. Der Referent wiegt den Kopf hin und her und greift den Vorschlag nicht weiter auf. Lena, deren Vorschlag der Dreimonatsspritze kurz davor abgelehnt wurde, bringt nun den Nuvaring ein. Der Referent meint: »Ja, der ist wichtig.« Conny will wissen, ob jemand auch natürliche Verhütung übernimmt. Tobi meint, dass der von ihm repräsentierte Sensiplan eine ebensolche wäre. Der Referent kommentiert, dass er das nicht gewusst hätte. Er meint dann, dass es dringend auch den »alten Freund«, das Aufpassen als Methode brauchen würde. Er spricht Robert direkt an, ob er das übernehmen könne. Robert ist daraufhin völlig aus dem Häuschen. Genau er würde das gefragt werden, wiederholt er mehrmals fassungslos, er, der »einzige Papa in der Runde«. Claudia, die oft mit ihm in Kleingruppen zusammenarbeitet, kann sich kaum halten vor Lachen.

Die Vertreter*innen der Verhütungsmittel richten nun einen Teil des Sesselkreises als Podium ein und nehmen dort Platz. In dieser Vorbereitungsphase wird laut durcheinandergeredet. (BP und Transkript)

Inwiefern ist diese Situation als dicht (und) bezogen zu charakterisieren? Was zunächst wie eine schulische Situation der unangenehmen Aufgabenverteilung wirkt (»Ich hoffe, ihr seid vorbereitet!«), entwickelt rasch eine Dynamik der Beteiligung. Einige Teilnehmer*innen sind schnell bereit, Vorschläge zu machen und eine Aufgabe zu übernehmen. Die Nachfrage des Referenten, ob sie die genannten Verhütungsmethoden auch vertreten wollen, macht deutlich, dass niemand zu etwas gedrängt werden soll und Vorschläge auch gemacht werden können, ohne selbst eine Aufgabe zu übernehmen. Dies wirkt möglicherweise stressreduzierend und ermutigt sich einzubringen.

Die Verteilung gerät bei der Spirale ins Stocken. Möglicherweise liegt dieses Stocken auch daran, dass der Referent an dieser Stelle darauf verweist, dass eigene Erfahrung »nicht hinderlich« wäre. Er stellt also einen Zusammenhang zwischen eigener Erfahrung und dem Vertreten einer Verhütungsmethode her. Möglicherweise meldet

24 Behinderte Frauen und insbesondere Frauen mit Lernschwierigkeiten erlebten und erleben immer wieder Einschränkungen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung, wie etwa in der Wahl der Verhütungsmethode (vgl. Banaszcuk 2017a, b).

sich deshalb niemand, weil die Teilnehmer*innen entweder keine Erfahrung haben oder sich nicht mit ihrer Erfahrung outen wollen. Der Referent reagiert darauf mit mehrmaligem ruhigem Nachfragen und als sich doch jemand meldet, gewinnt die Sammlung und Verteilung der Verhütungsmethoden wieder an Dynamik. Der Prozess wirkt nicht gehetzt, geht aber doch in einem recht schnellen Tempo vonstatten, das zum Eindruck von Dichte beiträgt. Dicht wirkt die Situation auch dadurch, dass bisweilen mehrere Personen gleichzeitig reden, alle Beiträge jedoch auf die vorgegebene Aufgabe bezogen sind. Trotz des zeitweiligen Durcheinanders zerfällt die Situation nicht im Chaos, wohl auch weil der Referent als Entscheidungsinstanz agiert und als solche auch akzeptiert wird.

Bemerkenswert erscheint mir, dass eine Teilnehmerin (Lena), deren erster Vorschlag abgelehnt wird, sich kurz darauf mit einem zweiten Vorschlag einbringt. Sie zieht sich also aufgrund der Ablehnung nicht zurück, sondern unternimmt einen neuen Anlauf, sich einzubringen. Dass dies für sie möglich ist, liegt vermutlich auch daran, dass sie und der Referent während der Situation der Ablehnung ihres Vorschlags gut in Kontakt wirken. Dies zeigt sich etwa daran, dass der Referent auf die Verwunderung der Teilnehmerin reagiert und Zusatzinformationen gibt. Dass diese Teilnehmerin ›im Spiel bleibt‹, unterstützt ebenfalls den Eindruck der dichten Bezogenheit.[25]

Auch die Situation, in der der Referent den Teilnehmer Robert anspricht, ob er das »Aufpassen« übernehmen würde, wirkt dicht und bezogen.[26] Der angefragte Teilnehmer reagiert emotional und mit einem gleichzeitig authentisch und humorvoll-überzeichnet wirkenden Ausdruck der Überraschung und Ungläubigkeit. Dass der Teilnehmer seine emotionale Reaktion sichtbar ausdrückt und dabei in Kontakt bleibt, verstärkt den Eindruck von Bezogenheit.

In der kurzen Zeit von wenigen Minuten ist also relativ viel passiert und die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung ist zumindest bei einem Teil der Anwesenden sehr hoch. Auch viele der Teilnehmer*innen, die keine Aufgabe übernehmen, wirken präsent und mit ihrer Aufmerksamkeit bei der Sache.

> In dem Trubel der Vorbereitungen sagt der Referent halblaut, wie es denn mit Enthaltsamkeit wäre – es scheint ihm gerade in den Sinn zu kommen, dass er diese Methode auch einbeziehen will. Er geht zu Eli und Leyla und fragt die beiden, ohne dass die ganze Gruppe die Frage mithören kann, ob sie nicht die Enthaltsamkeit vertreten wollen. Als Beobachterin wundere ich mich nicht darüber, dass er Leyla anspricht. Der Referent hat in einer der Pausen davor ein Gespräch mit ihr geführt, in dem die beiden über Vor-

25 Unklar bleibt in der Situationsbeschreibung die – durch eine Geste des Referenten ausgedrückte – Ablehnung des Femidom-Vorschlags. Das Hin- und Herwiegen des Kopfes ist keine Geste der totalen Ablehnung, sondern drückt vielmehr ein Abwägen aus, das den Eindruck vermittelt, dass er das Femindom nicht völlig ablehnt, aber möglicherweise für weniger wichtig für die Podiumsdiskussion hält als andere Verhütungsmethoden. Wie die vorschlagende Person auf diese Geste reagiert, ist leider nicht dokumentiert; der Vorschlag Femindom ist jedenfalls vom Tisch und wird nicht mehr aufgegriffen.

26 Warum der Referent genau diesen Teilnehmer direkt anspricht, wird aus der Situation heraus nicht deutlich. Ich gehe nicht davon aus, dass der Referent etwas über dessen Vaterschaft weiß. Möglicherweise wählt der Referent ihn aus, weil er eine wichtige soziale Position in der Gruppe zu haben scheint. Er wirkt präsenter als viele der anderen männlichen Teilnehmer, gleichzeitig ist er keiner von denen, die sich bisher häufig im Plenum zu Wort gemeldet haben.

urteile gegenüber Muslimen sowie über Sexualität und den Islam gesprochen haben. In diesem Gespräch hat Leyla – sie trägt als Einzige in dem Seminar einen Hidschāb – die religiöse Regel »kein Geschlechtsverkehr vor der Ehe« erwähnt. Warum der Referent auch Eli mit Enthaltsamkeit in Zusammenhang bringt, ist mir als Beobachterin unklar.

Leyla lehnt die Anfrage mit der Begründung ab, sie hätte keine Ahnung. Der Referent macht sie auf das aufmerksam, was sie in dem Pausengespräch gesagt hat, sie winkt aber trotzdem ab. Als der Referent nun Eli anspricht, winkt auch diese zunächst ab – jedoch wesentlich halbherziger als Leyla. Nach einer erneuten Nachfrage nimmt sie die Herausforderung schließlich an. Bevor sie sich auf das Podium setzt, erkundigt sie sich noch schnell bei Kolleg*innen, worum es denn genau gehen würde. Mit einem etwas ratlosen Blick setzt sie sich dann zu den anderen Vertreter*innen. (BP und Transkript)

Der Eindruck von Dichte entsteht in dieser Sequenz zunächst durch den allgemeinen Trubel, der chaotisch wirkt, gleichzeitig aber auf ein gemeinsames Ziel, nämlich die Vorbereitung der Podiumsdiskussion ausgerichtet ist. Dicht und bezogen wirkt auch das kurze Gespräch, das der Referent mit zwei Teilnehmerinnen im Schutz des allgemeinen Lärms führt. Das Setting dieses Gesprächs ermöglicht es den Teilnehmerinnen, eine Entscheidung zu treffen, ohne dabei der Beobachtung in der Gruppenöffentlichkeit ausgesetzt zu sein. Bezogenheit drückt sich in der kurzen Szene auch dadurch aus, dass der Referent sich auf ein bereits erfolgtes Gespräch bezieht und damit auch signalisiert, dass er sich an die Aussage der Studentin erinnert. Er fordert die beiden Teilnehmerinnen mit einem gewissen Nachdruck heraus die Aufgabe anzunehmen, akzeptiert aber die klare Verweigerung einer Teilnehmerin.

Während nun die Verhütungsmittelvertreter*innen alle nebeneinander in einer Reihe sitzen – Kondom, Aufpassen, Spirale, Sensiplan, Nuvaring, Pille, Enthaltsamkeit –, rückt das Publikum in einen losen Halbkreis. Der Referent meint, dass es ideal wäre, wenn sie noch Namenskärtchen für die Vertreter*innen hätten, was in der Eile jedoch nicht mehr zu machen sei. Stehend und mit theatralischem Gestus leitet er die Diskussion ein. Er generiert eine förmlich öffentliche Stimmung, indem er Podiumsteilnehmer*innen und Publikum nun siezt – entgegen der sonstigen Üblichkeit in der Veranstaltung. Er leitet damit ein, dass es um den Nutzen und die Nachteile der Verhütungsmethoden gehen würde, und meint, dass es sicher eine spannende Diskussion werde, weil er davon ausgehe, dass sie nicht alle einer Meinung seien. Er fordert die Vertreter*innen der Verhütungsmittel auf, die Vorteile ihrer Methode zu präsentieren und die Nachteile der anderen herauszustreichen. Sie dürften sich gerne einmal gegenseitig »ordentlich die Meinung sagen«. Dann erteilt er den Podiumsteilnehmer*innen das Wort und meint, dass der, der zuerst sprechen wolle, sprechen solle – »oder die«, wie er hinzufügt.

Die Vertreterin des Nuvarings meldet sich sogleich und nach ihr nimmt sich die Pillen-Vertreterin das Wort. Der Referent interveniert nach wenigen Wortmeldungen, indem er selbst Kritik an einer Verhütungsmethode einbringt und die Vertreter*innen auffordert, sich stärker gegenseitig anzugreifen. Er scheint dadurch die Dynamik und vor allem die Kontroversität der Diskussion vorantreiben zu wollen. Einige Podiumsteilnehmer*innen greifen seine Aufforderung auf und gehen in einen angriffigeren Modus des Sprechens über. Alle sprechen mit gespielt-expertenhaften Stimmen. Die Diskussion erfolgt Schlag auf Schlag, mit Zwischenrufen und Lachen. Als Zuhörerin bin ich so

> in die Dynamik der Situation hineingezogen, dass ich gar nicht viel mitnotiere. Die Verhütungsmittelvertreter*innen kritisieren sich gegenseitig, verteidigen sich und streichen ihre Vorteile heraus. Als das Kondom vorgestellt wird, ruf der Sensiplan-Vertreter Tobi, dass es keinen Spaß mache, und es wird laut und lange gelacht und geklatscht. Die Enthaltsamkeitsvertreterin Eli bringt ein, dass es »das alles« nicht brauchen würde, woraufhin Tobi ruft, dass das aber auch keinen Spaß mache.
>
> Judith, die das Kondom vertritt, steigert sich weniger in ihre Rolle hinein und spricht auch nicht so theatralisch. Ihre inhaltlich recht starken Argumente gehen dadurch etwas unter. Sie betont den niedrigen Preis und sagt zweimal, dass das Kondom das einzige Verhütungsmittel ist, das auch vor sexuell übertragbaren Krankheiten schütze.
>
> Eli, die Vertreterin der Enthaltsamkeit, betont, dass es im Leben nicht darum gehen würde, den Sex so ins Zentrum zu stellen, woraufhin Lena, die Vertreterin des Nuvarings, fragend einwirft, wovon dann die Pharmaindustrie leben solle. Tobi greift dieses Argument auf, indem er kritisiert, dass die Hormone einen krassen Einfluss auf die Libido hätten. Conny kontert, dass dies Gerüchte seien, und macht sich über die Temperaturmessung lustig. Der Referent bringt ein, dass es dazu nähere Infos brauchen würde. Der Sensiplan-Vertreter erklärt daraufhin die Methode der Temperaturmessung. Daraufhin wird die Sicherheit von Pille und Sensiplan diskutiert. Tobi bringt noch die zweite Methode des Sensiplans ein, die sich auf die Wahrnehmung des Zervixschleims bezieht. Er erklärt, wie toll es sei, durch diese Methode den eigenen Körper besser kennenzulernen, was mit einigen humorvoll-spöttischen Kommentaren quittiert wird. (BP und Transkript)

In dieser Sequenz entsteht der Eindruck der dichten Bezogenheit durch viele Sprecher*innenwechsel – inklusive Zwischenkommentaren und Durcheinanderreden –, wobei jedoch alle auf das gemeinsame Thema bezogen bleiben. Dicht ist auch die Bezugnahme der Vertreter*innen aufeinander. Das heißt, dass diese nicht nur für sich sprechen, sondern sich auf die Aussagen der anderen beziehen, diese kritisieren oder kommentieren, mal mit gespieltem Spott, mal mit inszenierter Empörung. Die dichte Bezogenheit in den Interaktionen wird durch den spielerischen Modus unterstützt, der vom Referenten eingeführt wird und in den ein Großteil der Podiumsteilnehmer*innen einsteigt, wie sich an ihren Stimmen, den gegenseitigen inhaltlichen ›Angriffen‹ und dem Lachen zeigt, in das auch das Publikum einbezogen ist. Der spielerische Modus macht es leichter, schnelle und auch weniger überlegte Kommentare und Aussagen zu tätigen. Das gegenseitige Lustigmachen bezieht sich auf die Argumente und die Rolle als Vertreter*innen und erfolgt in einer humorvollen Weise, die nicht verletzend wirkt.

> Der Vertreter der Aufpassmethode Robert zitiert einen »bekannten Sexualpädagogen«, der gemeint hätte, dass das Aufpassen gar nicht so unsicher sei. Einige lachen. Ich begreife nicht sofort, dass er mit dem »bekannten Sexualpädagogen« den Referenten meint. Conny bringt ein, dass der Sex mit Aufpassen keinen Spaß mache. Tobi kontert gegenüber Robert, dass der zitierte Sexualpädagoge das Beispiel dafür wäre, dass Aufpassen nicht immer funktioniere (die Gruppe weiß, dass der Referent Vater ist). Diese Meldung wird von der Gruppe und auch dem Referenten mit Lachen quittiert. Robert wirft ein, dass wir hier jetzt aber nicht über die Sexualpraktiken eines Sexualpädagogen reden wollen. Er betont, dass Aufpassen nichts für Unerfahrene sei.

Die Vertreter*innen reden wieder durcheinander. Die Pillenvertreterin betont, dass die Pillenpräparate gegenüber früher wesentlich verbessert seien und auch positive Nebenwirkungen hätten, wie etwa, dass sie gegen Akne helfen würden. Der Referent merkt nun als Moderator an, dass ein Verhütungsmittel noch nicht gesprochen habe. Er schafft dadurch Raum für Susi als Vertreterin der Kupferspirale. Susi ergreift das Wort und spricht über die Vorteile der Spirale. Dabei erwähnt sie, dass es nicht mehr wie früher Voraussetzung für die Spirale sei, schon entbunden zu haben. Auch junge Mädchen und Frauen könnten die Spirale anwenden. Sie weist auch darauf hin, dass die Kupferspirale keine hormonelle Verhütungsmethode sei. Auf Nachfrage gibt sie zu, dass es auch Nachteile dieser Verhütungsmethode gebe.

Die ganze Diskussion läuft etwa zwölf Minuten, dann interveniert der Referent mit Verweis auf die knappe Zeit und gibt allen noch die Möglichkeit zu einem Abschlussstatement, bei dem die Vertreter*innen den entscheidenden Vorteil ihrer Methode herausstreichen sollen. Alle fassen knapp und plädoyerhaft zusammen, was sie als zentralen Vorzug ihrer Methode verstehen. (BP und Transkript)

Der Vertreter der Aufpassmethode, Robert, erlaubt sich in dieser Sequenz eine ganz spezielle Bezugnahme. In seriösem Ton, also ganz in seiner Rolle, zitiert er einen bekannten Sexualpädagogen und spielt dabei auf den Referenten an. Im Sinne seiner Aufgabe als Vertreter unterstützt er damit die Seriosität ›seiner‹ Methode, gleichzeitig mag der Bezug auf den Referenten in gewisser Weise auch ein Konter dafür sein, dass dieser ihn zu Beginn direkt aufgefordert hat, das Aufpassen zu vertreten. Robert nimmt diesem Konter die Spitze, indem er den Referenten als einen »bekannten Sexualpädagogen«›ehrt‹. Conny reagiert darauf mit dem Spaßargument, das sich zu einem Running Gag der Diskussion entwickelt hat. Tobi wagt es dann, die Sache mit dem »bekannten Sexualpädagogen« noch weiter zu treiben, und nützt sein Wissen über diesen, um die Aufpassmethode zu diskreditieren – ganz in der Logik der Diskussion. Damit entkräftet er zwar Roberts Argument, unterstützt ihn aber gleichzeitig in seinem Konter gegen den Referenten. Die Bezugnahmen sind an dieser Stelle mehrfach und sehr dicht. Dass dieses doppelte Spiel aufgeht und von allen mit Humor aufgenommen wird, zeigt sich am herzhaften Lachen der Gruppe und des Referenten. Dicht ist in dieser Situation also zunächst die Bezugnahme unter den Diskussionsteilnehmer*innen. Der Eindruck von Dichte wird darüber hinaus auch durch die Bezugnahme auf Wissen über den Referenten und das geschickte Einweben dieses Wissens in die Diskussion verstärkt.

Nach einer erneuten Phase des Durcheinanderredens greift der Referent ein, um einer Vertreterin das Wort zu verschaffen, die bisher noch nichts gesagt hat. Nicht alle, so zeigt sich daran, können in gleicher Weise in den spielerischen Modus einsteigen. Der Referent stellt durch seine Moderation sicher, dass alle zumindest zwei Mal (einmal in der Diskussion und einmal im Abschlussstatement) zu Wort kommt. Er lässt also zum einen Durcheinanderreden und Chaos zu, verschafft aber im geeigneten Moment, wie es scheint, auch den ruhigeren Personen Raum zu sprechen. Indem der Referent sehr klar einleitet, anleitet und moderiert, scheint ein hilfreicher Rahmen für das spielerische Sich-Einlassen in dichter Bezogenheit geschaffen.

Der Referent bedankt sich nach den Abschlussstatements und sagt – mit geänderter, ruhiger Stimme –, dass er an dieser Stelle gerne einen kleinen »Shift« hineinbringen möchte, den die Teilnehmer*innen aber nicht mitgehen müssten. Er merkt an, dass

> die didaktische Methode der Podiumsdiskussion etwas Komödiantisches und Lustiges habe und dass Lachen seinen Platz gehabt hätte. Er könne aber auch die Frage stellen, womit die Teilnehmer*innen selbst Erfahrung in ihrem Leben hätten. Da würde das Komödiantische aufhören und die reale Erfahrung beginnen. Er fragt, ob dazu jemand etwas sagen wolle. In seiner Frage adressiert er sowohl das Podium als auch das Publikum. Seine Stimme ist jetzt ruhig und ernsthaft und mit seiner Stimme wechselt auch die Stimmung in der Gruppe.
>
> Der Referent wartet nach seiner Frage nicht ab, sondern spricht selbst kurz über seine eigenen Erfahrungen mit Verhütung. Daraufhin meldet sich der Vertreter der Aufpassmethode und outet sich als Vater einer Tochter. Seine Freundin und er hätten sich für diese Methode entschieden, im Bewusstsein, dass sie nicht hundertprozentig sicher sei und mit der Einstellung, dass eine Schwangerschaft auch okay wäre. Er erwähnt noch, dass ein Argument für ihre Entscheidung auch gewesen sei, dass vor einer gewünschten Schwangerschaft für einige Zeit nicht hormonell verhütet werden solle. Eine Weile, so meint er, hätte das Aufpassen auch gut funktioniert, dann sei seine Freundin schwanger geworden.
>
> Ana bringt nun ein, dass das Aufpassen mit der Kalendermethode kombiniert werden könne. Jemand wirft ein, dass diese aber nur bei regelmäßigem Zyklus möglich sei. Judith erzählt von ihrer Erfahrung mit der Mikropille, die ihre Libido sehr negativ beeinflusst habe. Conny sagt, dass sie mit der Pille verhüten würde und ein Kondom einsetzen würde, wenn sie die Pille einmal vergesse. Sie erzählt, dass sie die Pille ohnehin wegen der Hormone und der Regelschmerzen nehmen müsse und es ihr damit gut gehe. Auch Lena erzählt, dass sie die Pille wegen der Regelschmerzen verschrieben bekommen habe. Sie habe dann zur Dreimonatsspritze gewechselt und sei sehr zufrieden gewesen, bis die Zusammensetzung des Präparats geändert worden sei. Das Pflaster, das sie auch probiert habe, sei immer wieder abgegangen, jetzt habe sie den Nuvaring. Der sei gut gegen die Regelschmerzen und sie brauche an nichts zu denken. Auch Susi erzählt von ihrer Erfahrung mit Pille und Minipille. Ana, die in ihrer ersten Wortmeldung etwas Allgemeines gesagt hat, spricht nun auch über sich und berichtet, dass sie von der Minipille viele Kilo zugenommen und Cellulitis bekommen habe und ihre Lust auf Sex verschwunden sei. Niemand habe ihr gesagt, dass all das mit der Pille zusammenhängen könnte. Erst als sie auch noch Migräneanfälle bekommen habe, hätte sie die Pille abgesetzt. Dann sei auch die Cellulitis verschwunden. (BP und Transkript)

Nachdem der Referent die temporeiche Diskussion mit einem Dank an die Beteiligten beendet hat, leitet er einen relativ abrupten Wechsel ein. Er vollzieht diesen, indem er ihn als Shift benennt und mit ruhigerer Stimme spricht als davor. Er markiert die Veränderung also verbal, vor allem aber auch durch seine Stimme und den Charakter seiner Einleitung. Während er die inszenierte Podiumsdiskussion mit respektvollen, aber nachdrücklichen Aufforderungen zur Beteiligung eingeleitet hatte, ist seine Einführung zum Teilen von Erfahrungen nun eine Einladung, die – wie er explizit formuliert – nicht angenommen werden muss. Indem er kurz etwas über sich selbst sagt, zeigt er zum einen beispielhaft, was er mit dem Teilen von Erfahrung meint, und greift gleichzeitig auch auf, was in der Podiumsdiskussion bereits spielerisch angesprochen wurde. Daraufhin melden sich mehrere Teilnehmer*innen zu Wort und erzählen etwas von ihren Erfahrungen, von Nebenwirkungen und gescheiterter Verhütung, von Regelschmerzen, Cellulitis und verringerter Lust auf Sex. Anders als in der Podiums-

diskussion wird das Gesagte nun nicht diskutiert oder hinterfragt. Die Teilnehmenden sprechen auch nicht wie davor durcheinander. Stattdessen ist die Atmosphäre ruhig, fokussiert und aufmerksam. Die Erfahrungen stehen nebeneinander und doch nehmen die Sprecher*innen in der Art und Weise, wie sie sprechen, aufeinander Bezug. Erzählt werden nicht nur glatte *Best-Practice*-Beispiele, sondern Schwierigkeiten und Ratlosigkeit ebenso wie gute Erfahrungen und Veränderungen. Die Dichte der Bezogenheit liegt in dieser Situation vor allem im aufmerksamen Zuhören, das eine Wertschätzung für die berichteten Erfahrungen ausdrückt. Dicht ist die Situation auch, weil die Personen, die sprechen, nun nicht mehr in Rollen agieren, sondern etwas von sich zeigen.

Sich zeigen, meint die Scham-Forscherin Brené Brown (2012), erfordert Mut und eine Offenheit, die uns berührbar und verletzbar macht. Ob die Einladung, sich zu zeigen, angenommen wird, hängt auch davon ab, wie sehr die Beteiligten das Vertrauen haben, dass sie nicht beschämt, verletzt oder abgewertet werden, wenn sie etwas von sich zeigen.

In der vorgestellten Sequenz versucht der Referent mit sehr wenigen Mitteln, einen vertrauensvollen Rahmen herzustellen. Er kann dies mit derart wenig Aufwand tun – so meine Einschätzung –, weil alle Beteiligten einander bereits kennen und eine gewisse Vertrauensbasis vorhanden ist. Zudem ist diese Situation nicht die erste, in der Erfahrungen geteilt werden. In dieser Sequenz reicht also seine Stimme, seine achtsam formulierte Einladung und sein eigenes Teilen, um deutlich zu machen, um welches Sprechen – und auch um welches Zuhören – es im Folgenden gehen soll. Die Teilnehmer*innen lassen sich auf die Einladung ein, sowohl in der Art und Weise des Sprechens als auch des Zuhörens. Jene Teilnehmenden, die etwas erzählen, teilen in dieser Situation nicht nur ihre Erfahrung mit Verhütung, sondern sprechen, indem sie das tun, auch als sexuelle Subjekte. In dieser Situation öffnet sich ein Möglichkeitsraum, sich im Sprechen von Sexuellem zu zeigen – und zwar nicht in einer Kleingruppe, sondern in der Öffentlichkeit des Plenums von mehr als zwanzig Personen. Erlebbar wird in dieser Situation – so meine Wahrnehmung als Beobachterin –, dass ein solches Sprechen möglich ist, und vielleicht auch, dass es etwas Besonderes ist und sich gut anfühlen kann. Angesichts des »redseligen Tabus« Sexualität (Hoffmann 2016) kann die Erfahrung, dass etwas Sexualitätsbezogenes in stimmiger Weise halböffentlich aussprechbar ist, eine durchaus wichtige und stärkende Erfahrung sein.[27]

> Der Referent sagt nach einigen Minuten, dass er leider aus Zeitgründen an dieser Stelle abbrechen müsse. Er bedankt sich bei allen, die etwas Persönliches geteilt haben. Auf so viel Erfahrung, so meint er, könne man bei den Jugendlichen nicht setzen. Das sei das Privileg der Erwachsenen. Er betont, dass der Hauptwert des Podiumsdiskussionssettings die Vorbereitungsphase sei, die sie jetzt übersprungen hätten. In dieser Phase würde Material ausgeteilt werden und die Schüler*innen erarbeiten sich ein Verhütungsmittel.

27 Das Teilen und Teilhaben an Erfahrungen kann zu einer Lernatmosphäre beitragen, die – manchmal nur situativ, manchmal darüber hinaus – eine offenere, vertrauensvollere und tiefere Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen ermöglicht. Sharing kann somit zu einer Atmosphäre beitragen, in der Bildungsprozesse, im Sinne der Transformation von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen, wahrscheinlicher werden. Diese Argumentation ist mir nicht zuletzt deshalb wichtig, weil ich damit auch ein Verständnis von Bildungsprozessen stärken möchte, das diese nicht nur durch Krisen initiiert betrachtet, sondern etwa auch durch Erfahrungen von Teilen, Teilhabe und Verbundenheit.

> Die Inszenierung würde den Anlass für die Erarbeitung bieten. Tobi bringt noch ein, dass es bei der Ausstellung des Vereins Selbstlaut MP3-Player mit Audiodateien gegeben habe, die in Ich-Form über Verhütungsmittel erzählen. Der Referent erkundigt sich, ob es diese zum Download gäbe. Tobi meint vielleicht, er wisse es aber nicht. Der Referent bedankt sich für den Hinweis und geht zu Organisatorischem für den Nachmittag über. Die Verhütungsdiskussion und der Austausch von Erfahrungen haben samt Einleitung und Abschluss kaum mehr als 30 Minuten gedauert. (BP und Transkript)

In dieser abschließenden Sequenz ist die dichte Bezogenheit weniger erkennbar, wiewohl auch kein Bruch oder eine Veränderung der Atmosphäre bemerkbar ist. Der Referent macht noch zwei kurze Anmerkungen zur Anwendung der Methode in der Schule und wird von einem Teilnehmer ergänzt. Vollzogen wird hier der Abschluss einer thematischen Einheit, für den es nicht mehr viele Worte zu brauchen scheint.

Diese besprochene halbstündige Einheit ist für die Reflexion ihrer Interaktionsqualität insbesondere deshalb spannend, weil in ihr Gestaltungselemente eingesetzt werden, die unterschiedliche Modi des Sprechens (und Zuhörens) implizieren: zunächst die Aufgabenverteilung in der Gruppe, dann das spielerische Sich-Einlassen auf ein quasi-öffentliches Sprechen in der inszenierten Podiumsdiskussion und danach ein ernsthaftes Von-sich-Erzählen und Erfahrungen-Teilen im Plenum. Die Teilnehmer*innen lassen sich jeweils auf die Anleitung des Referenten ein und ›gehen mit‹, das heißt, sie steigen in den jeweiligen Modus des Sprechens und Zuhörens ein. Der Wechsel von einem in den anderen Modus geht dabei relativ schnell vor sich und ist am Wechsel der Atmosphäre in der Gruppe deutlich wahrnehmbar.

Anhand dieser Szene sollen nun im Folgenden einige Kennzeichen dichter Bezogenheit herausgearbeitet werden. In der Kontrastierung mit zwei anderen Situationen werden dann förderliche und hemmende Bedingungen herausgearbeitet und beschrieben.

## Kennzeichen dichter Bezogenheit

Die vorgestellte Einheit ist eine von mehreren Situationen, in die ich als Forscherin in die Situation ›hineingefallen‹ bin, weil mich das lebendige Geschehens in den Bann zog. Was kennzeichnet nun diese Situationen, deren Interaktionsqualität sich als dichte Bezogenheit charakterisieren lässt?

### Fokussierung auf eine gemeinsame Aufgabe / ein gemeinsames Thema

Die Situationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Beteiligten auf eine geteilte Aufgabe fokussiert sind und die Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Frage gemeinsam vorantreiben. Sie tun dies engagiert und und in engem Bezug aufeinander. Als ein Kennzeichen dichter Bezogenheit lässt sich also die Fokussierung der Beteiligten auf eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Tun ausmachen. Mit Fokussierung ist gemeint, dass der überwiegende Teil der Beteiligten ›ganz bei der Sache ist‹, engagiert-involviert, sei es nun aufmerksam mitvollziehend oder aktiv agierend. Damit ein solches gemeinsames Tun möglich ist, muss ein Großteil der Beteiligten ›ganz da‹ sein, das heißt, sich nicht durch Nebenaktivitäten ablenken lassen oder innerlich wegdriften. Präsenz und Fokussierung erzeugen eine Dichte, eine spürbare Energie, die etwa aufgeregt-gespannt oder auch ruhig-aufmerksam sein kann.

### Lust am Involviert-Sein

Situationen der dichten Bezogenheit unterscheiden sich von Situationen, in denen die Teilnehmer*innen ›höflich mitmachen‹, sich also im Sinne der Erwartung von Mitarbeit beteiligen. Der Unterschied liegt darin, dass in Ersteren eine Lust an der Beteiligung spürbar ist. Spürbar wird auch, dass es ›um etwas geht‹, dass etwas Bedeutsames passiert – worin immer auch die Bedeutung für die Einzelnen liegen mag. Die Situation fordert die Beteiligten zum Engagement heraus, etwa durch eine Aufgabenstellung, eine Frage, eine bestimmte soziale Konstellation. Die Involviertheit und das Engagement können dabei sehr unterschiedlich aussehen: Dazu gehören sprachliche Beiträge ebenso wie gebanntes Zuhören, begierig aufnehmendes Schweigen oder eine aktiv mitvollziehende Gestik und Mimik.

Auffällig ist in solchen Situationen auch, dass ihr Gelingen von vielen abhängt und nicht Einzelne die Held*innen des Erfolgs sind. Vielmehr scheint im Prozess gar nicht so bedeutsam, wer genau was beiträgt, sondern es geht vielmehr darum, den Prozess des gemeinsamen Tuns oder die Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe in Gang zu halten. Im Sinne Wennings könnte angesichts dieser ersten beiden Kennzeichen von Selbstlosigkeit (sich in den Dienst der gemeinsamen Aufgabe stellen) und Gegenwärtigkeit (im Moment präsent und involviert sein) gesprochen werden.

### Starke Bezugnahme aufeinander

In ihren Beiträgen zum Geschehen nehmen die Beteiligten starken Bezug aufeinander, das heißt, sie greifen Ideen, Fragen, Vorschläge oder Argumente von anderen auf, knüpfen daran an, fügen etwas hinzu oder entwickeln sie weiter. Dabei kann es unterschiedliche Ebenen der Bezugnahme geben, wie in der beschriebenen Situation deutlich wird. Neben dem Hauptgeschehen kann diese Bezugnahme auch in Kommentaren, Scherzen und Ähnlichem erfolgen, wobei diese Beiträge nicht immer ganz geordnet nacheinander erfolgen, sondern durchaus gleichzeitig und ineinander gehen können, wie sich an der turbulenten Podiumsdiskussion zeigt. Die Wortmeldungen tragen dennoch alle zu einer gemeinsamen Sache, einem Thema bei und weben sich in einen gemeinsamen Gesprächs- oder Aktivitätsstrom ein. Bezug genommen werden kann dabei nicht nur auf das, was in der Situation selbst gesagt wird, sondern auch auf bereits früher Gesagtes, auf gemeinsam Erfahrenes usw. Atmosphärisch ist diese dichte Bezugnahme dadurch wahrnehmbar, dass es spürbar vorrangig um die gemeinsame Aktivität oder das gemeinsame Thema und nicht die Selbstinszenierung der Beteiligten geht. Dazu trägt bei, wenn viele beteiligt sind und nicht Einzelne sehr viel sprechen. Dabei muss die Bezugnahme nicht affirmativ sein, sie kann durchaus auch kritisch oder widersprechend sein, wenn die Beteiligten – und das ist ein weiteres Kennzeichen – dabei in Kontakt sind.

### In-Kontakt-Sein

Eng mit den vorherigen Kennzeichen verbunden ist das In-Kontakt-Sein. Eine Bezugnahme auf die Beiträge anderer ist auch möglich, ohne dass die Sprecher*innen dabei in Kontakt sind. In Situationen dichter Bezogenheit ist jedoch auch eine hohe Dichte an Kontakt spürbar, das heißt, die Beteiligten nehmen einander wahr, wenden sich einander zu, nehmen Augenkontakt auf usw. Zu diesem In-Kontakt-Sein gehört auch, dass die Beteiligten nicht übereinander ›drüberfahren‹ oder einander niederreden. Das zeigt sich etwa daran, dass auch ruhigere Personen zu Wort kommen und dass Personen nach einem Dissens nicht ›rausfallen‹, also sich aus dem Geschehen zurück-

ziehen und aus dem Kontakt gehen. Das In-Kontakt-Sein zeigt sich auch daran, dass nicht nur wenige Personen das Geschehen bestimmen, sondern viele beteiligt sind.

### Im-Fluss-Bleiben

Dieses In-Kontakt-Sein ermöglicht auch, dass das Geschehen wieder ›in Fluss‹ kommt, wenn es einmal ins Stocken gerät, wie etwa bei der Aufgabenverteilung zu Beginn der beschriebenen Sequenz. Hier sei auch an das kooperative Ballspiel erinnert, das in Kapitel 6.2 beschrieben wurde. Ein Kennzeichen von dichter Bezogenheit ist also auch, dass ›Störungen‹ nicht ignoriert, sondern bearbeitet werden, das Geschehen aber nicht völlig aus dem Gleichgewicht bringen. Die Situation bleibt also dynamisch und im Fluss oder kommt, nachdem sie stockt, wieder in Fluss. Ein Beispiel dafür ist die Ablehnung der Dreimonatsspritze durch den Referenten, die er mit der Teilnehmerin, die sie vorgeschlagen hat, kurz bearbeitet – in dem Fall durch eine Erklärung –, ohne dass der Prozess des Sammelns deutlich unterbrochen wird.[28] In Wennings Vokabular gelingenden Handelns gesprochen, werden Mühelosigkeit und Wirksamkeit in den Situationen spürbar.

## Situation 2: ›nichts passiert‹

Um die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit sprachlich zu fassen, ist es auch hilfreich, Situationen dichter Bezogenheit mit solchen zu kontrastieren, die dieser Wahrnehmung nicht entsprechen. Ich wähle exemplarisch zwei Situationen, die in unterschiedlicher Weise im Kontrast zu der oben beschriebenen stehen. Situation 2 stammt ebenfalls aus einer längeren Bildungsveranstaltung, in der die Gruppe schon über mehrere Einheiten zusammengearbeitet hat. Thematisch geht es in der Situation ebenfalls um didaktische Methoden zum Thema Verhütung. Eingesetzt werden die Methode des Viereckenspiels, ein Assoziationsspiel und das Verhütungsmittel-Ertasten, das in Kapitel 6.1 bereits kurz beschrieben wurden. Beim Viereckenspiel liest die Lehrperson eine Aussage über Verhütung vor und die Teilnehmer*innen stellen sich – je nach ihrer Zustimmung zu dieser Aussage – in eine der vier Ecken des Raumes. Dabei repräsentiert eine Ecke »stimme voll zu« eine »stimme nicht zu«, eine dritte steht für »stimme eher zu« und die letzte Ecke repräsentiert »stimme eher nicht zu«. In der Sequenz, auf die ich mich beziehe, gibt die Lehrperson nacheinander drei Aussagen vor, zu denen sich die Teilnehmer*innen positionieren sollen: »Ich bin grade sehr aktiv und munter«, »Das Thema Verhütung finde ich total spannend« und »Verhütung ist Frauensache«. Auch diese didaktische Methode ist, wie jene in der zuvor beschriebenen Situation 1, darauf ausgerichtet die Teilnehmer*innen aktiv zu involvieren. Die Teilnehmer*innen machen auch aktiv mit, es entsteht bei mir als Beobachterin dennoch der Eindruck, dass ›nicht viel passiert‹. Die Auseinandersetzung wirkt eher oberflächlich, die Interaktionen weder dicht noch bezogen. Zu der letzten Aussage »Verhütung ist Frauensache« melden sich mehrere Teilnehmer*innen zu Wort und bringen auch unterschiedliche Aspekte des Themas ein. Die Beiträge der Teilnehmer*innen – Meinungsäußerungen, Argumente und eigene Erfahrungen – wirken aber bezugslos. Dies mag auch daran liegen, dass die Referentin selbst in ihren Kommentaren zum

28 Bei der Ablehnung des Femidoms ist keine derartige Bearbeitung wahrnehmbar. Leider ist auch nicht dokumentiert, wie die vorschlagende Person mit der Ablehnung umgeht.

Gesagten an der Oberfläche bleibt und zu konträr wirkenden Positionen weder Sortierhilfe anbietet noch ihnen auf den Grund geht.[29]

Beim Assoziationsspiel mit Pantomime – es wurde in Kapitel 5.3 vorgestellt – entsteht vorübergehend eine lebendigere Dynamik. Die Teilnehmer*innen wirken lustvoller und es wird gelacht. Bei der Tastübung zu Verhütungsmitteln geht diese interaktive Dynamik wieder verloren. Die Übung wird mit einer irritierenden Geschichte über Außerirdische eingeleitet, die auf die Erde kommen und einen ausgestorbenen Planeten vorfinden. Sie stoßen auf ein Museum mit Verhütungsmitteln, die sie – weil sie keine Augen haben – ertasten. Die Teilnehmenden sind dann aufgefordert, wie die Außerirdischen die Gegenstände zu ertasten und zu benennen, was sie sein könnten. Die Einheit scheint sich in die Länge zu ziehen ohne dass Dynamik und Energie spürbar sind. Als Beobachterin nehme ich bei mir selbst Langeweile und eine innere Unruhe wahr.

### Situation 3: aufgeheizte Kontaktlosigkeit

Situation 3 steht im starken Kontrast zu beiden bisher beschriebenen Situationen. In dieser Sequenz aus einer längeren Bildungsveranstaltung geht es um eine geschlechtshomogene Kleingruppenarbeit. Etwa zehn Frauen sollen als Gruppe drei Fragen an die in einem anderen Raum tagende Männergruppe formulieren. Diese einigt sich parallel dazu ebenfalls auf drei Fragen an die Frauengruppe, die dann anschließend von der jeweils anderen Gruppe beantwortet werden sollen.

In dieser Kleingruppensituation entsteht nicht wie in Situation 2 der Eindruck, dass nichts passiert. Mit Blick auf den Sprecherinnenwechsel und die Anzahl der Beiträge passiert sogar sehr viel. Wirkt chaotisches Durcheinanderreden in anderen Situationen auf die Sache fokussiert, so erzeugt es in dieser Kleingruppe eher den Eindruck von strukturlosem Chaos. Die Stimmung wirkt überdreht und aufgeheizt und erinnert an eine Situation in der Kneipe zu späterer Stunde, in der die Gesprächsteilnehmenden bereits etwas betrunken sind. Die Teilnehmer*innen wirken nicht gut bei sich und sind auch nicht gut in Kontakt miteinander. Der Ton und auch das Vokabular sind wesentlich derber als sonst in dieser Bildungsveranstaltung üblich und das Sprechen ist auffällig stark von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität durchzogen, was ebenfalls in dieser Massivität sonst in dieser Veranstaltung nicht üblich ist.

Während einige viel sprechen, sagen andere gar nichts. Während Schweigen und Zuhören in anderen Situationen den Eindruck aktiven Mitvollziehens erzeugt, wirkt es in dieser Situation eher so, als würden die schweigenden Teilnehmerinnen aus der Gruppe herausfallen. Die sprechenden Teilnehmerinnen unternehmen auch kaum Versuche, die schweigenden einzubeziehen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass einige sich selbst als sexuell aktiv oder sexuell erfahren inszenieren (wollen).

---

29 Die konträren Positionen kommen in der Situation etwa dadurch zustande, dass manche den Satz »Verhütung ist Frauensache« als Beschreibung des Status quo verstehen, nämlich so, dass die Verantwortung für Verhütung gegenwärtig zumeist die Frauen tragen, während andere den Satz programmatisch verstehen und meinen, der Satz sage aus, dass Verhütung Frauensache sein solle. Diese unterschiedliche Lesart führt dazu, dass die Teilnehmer*innen sich in unterschiedlichen Ecken positionieren. Es sind also weniger ihre Meinungen unterschiedlich als vielmehr ihr Verständnis des Impulssatzes, was aber im Gespräch nicht herausgearbeitet wird.

Der einzige Versuch, alle einzubeziehen, ist eine ›Umfrage‹ in der Gruppe, wer Oralsex passiv und aktiv mag. Diese Umfrage wirkt jedoch nicht wie ein respektvolles Einbeziehen aller, sondern vermittelt eher den Eindruck von einem gewissen Gruppendruck, sich zu dieser Frage zu outen. Die Teilnehmer*innen, die bisher geschwiegen haben, beteiligen sich zögernd und, wie mir scheint, etwas unwillig mit Handzeichen, äußern sich aber nicht verbal.

Nichtdestotrotz gelingt es der Gruppe zeitgerecht, drei Fragen zu formulieren. Die Gruppe scheitert also nicht an der Aufgabe. Die Situation eskaliert auch nicht im Sinne eines Konflikts. Sie wirkt aber insgesamt unverbunden: Während sich die einen in sich selbst zurückziehen, sprechen die anderen viel und aufgekratzt und wirken dabei nicht richtig in Kontakt miteinander. Mich als Beobachterin lässt die Situation erschöpft und mit einem unbehaglichen Gefühl zurück.[30]

## Ermöglichende und behindernde Bedingungen dichter Bezogenheit

Situation 2 und 3 sind beides keine Situationen, die völlig eskalieren oder in denen die Teilnehmenden ihre Kooperation verweigern. Dennoch zeigen sie eine andere interaktive Dynamik als Situation 1. Im Nachdenken über die drei Situationen und ihre Rahmungen in den Bildungsveranstaltungen lassen sich einige Bedingungen ausmachen, die dichte Bezogenheit zu ermöglichen und zu fördern bzw. zu erschweren und zu behindern scheinen.

### Einen klaren Rahmen schaffen – interaktive Dynamik zulassen

Es fällt auf, dass in Situationen dichter Bezogenheit – wie etwa in der oben beschriebenen Situation 1 oder auch in manchen Varianten des Synonyme-Spiels (siehe Kapitel 6.1) – die Aufgabenstellung und der Rahmen der Übung oder des Spiels sehr klar abge-

30 An dieser Stelle können die Gründe für diese Dynamik nicht ausführlich analysiert werden. Dennoch soll kurz angemerkt werden, wodurch diese aufgeheizte Kontaktlosigkeit bedingt sein könnte: Zum einen habe ich den Eindruck, dass – durch das Setting der Geschlechtertrennung bedingt – Geschlechterstereotype und vermutete geschlechtlich konnotierte Zuschreibungen plötzlich bedeutsamer werden; nämlich in dem Sinne, dass die Teilnehmenden sich dazu verhalten (müssen). Das Gespräch in der Männergruppe, das ich zwar nicht beobachten konnte, aber von dem ich eine Audioaufnahme habe, wirkt ruhiger und bedachter, was ich als Versuch interpretiere, sich nicht geschlechterstereotypen männlichen Verhaltens zu bedienen. Das Verhalten in der Frauengruppe kann ebenso gedeutet werden. Dass manche der jungen Frauen sich als sexuell erfahren inszenieren und eine etwas derbere Sprache annehmen, mag also damit zu tun haben, dass sie sich nicht weiblichen Stereotypen gemäß verhalten wollen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Wirkung der Einleitung zu dieser Übung. Der Referent hat in der Einleitung Beispiele für mögliche Fragen genannt und dabei exemplarisch Fragen zu sexuellen Gewalterfahrungen formuliert, die sowohl auf Betroffenheit wie auf Täter-Sein abzielen und Irritation bei mir als Beobachterin hervorrufen. Die Studienassistentin, die das Gespräch in der Frauengruppe einleitet, verweist auf diese Beispielfragen und wiederholt damit den Bezug auf Gewalt. Die aufgeheizte Kontaktlosigkeit kann auch als eine Reaktion auf diese Thematisierung von Gewalt verstanden werden: als Abwehr, als Überspielen von Verletzbarkeit, Empörung oder Überforderungen, als Distanznahme u.Ä. mehr (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Als Bestätigung dieser These, dass es in der Frauengruppe ein Bedürfnis nach Distanznahme gibt, könnte die Beobachtung dienen, dass die Frauengruppe ihre Fragen an die Männergruppe so formuliert, dass sie sich auf Männer im Allgemein beziehen – etwa »Warum mögen Männer xy?« –, während die Männergruppe ihre Fragen an das konkrete Gegenüber richtet, also in der 2. Person Plural formuliert.

steckt sind. So markiert der Referent in Situation 1 etwa sehr deutlich, wann es um ein Sprechen *über etwas* und wann es um ein Sprechen *von eigenen Erfahrungen* geht, und stellt dafür durch die einleitenden Worte und eine entsprechende Stimme eine jeweils spezifische Atmosphäre her. In seiner Moderation der relativ großen Gruppe nimmt er sich bisweilen sehr zurück und lässt eine – durchaus chaotisch wirkende – Dynamik des Durcheinandersprechens zu, greift aber auch mit gezielten Interventionen ein, um die Dynamik voranzutreiben, auf die anstehende Aufgabe zu fokussieren oder ruhigeren Teilnehmer*innen Raum zu verschaffen.

Auch die Referentin in Situation 2 leitet das Viereckenspiel verständlich ein, es wird aber in ihrer Anmoderation nicht deutlich, ob sie die Übung als Impuls zu kurzen Statements, zu einer Diskussion und zu einer Situation des Teilens von Erfahrungen nützen will. Während der Übung lässt sie weniger Dynamik zu, unterbricht schnell und wirkt in ihren Interventionen unklar.

In Situation 3 fehlt eine Person, die die Moderation übernimmt.[31] Während eine fehlende Moderation in anderen Kleingruppensituationen kein Problem darstellt und die Gruppen häufig gut in der Lage sind, sich zu organisieren, erweckt die erwähnte geschlechtshomogene Kleingruppe den Eindruck, als würde ihr eine klar strukturierende und alle einbeziehende Moderation fehlen. Möglicherweise liegt das auch daran, dass die Aufgabenstellung zwar verständlich, aber in Bezug auf den Modus des Sprechens (über oder von Sexuellem) nicht klar gerahmt ist.

### Präsenz und Offenheit der Leitung

In Situationen, deren Interaktionen durch dichte Bezogenheit geprägt sind, wirken die Referent*innen präsent, aufmerksam und offen. Sie erwecken den Eindruck von Sicherheit und Entspanntheit. Zudem scheinen sie gut mit der Gruppe in Kontakt zu sein und lassen sich auf die Impulse, die aus der Gruppe kommen, interessiert, zugewandt und ernstnehmend ein. Diese Präsenz und Offenheit hat bei den Teilnehmer*innen den Effekt, dass sie nicht nur sachliche Nachfragen stellen, sondern sich mit Anliegen einbringen, die sie zu beschäftigen scheinen; das heißt, sie bringen etwa Situationen und Fragen aus ihrem Berufsalltag ein oder konfrontieren die Referent*innen mit Alltagsmythen und Einstellungen, zu denen sie sich eine Positionierung wünschen.[32]

In der Situation 1 scheint der Referent einen sehr klaren Plan und auch einen sehr klaren Zeitplan zu haben. Trotzdem wirkt seine Anleitung und Moderation nicht gehetzt und seine Form der Gruppenleitung präsent und offen – wenn auch in einem von ihm klar strukturierten Zeitplan. In den Situation 2 wirkt die Referentin weniger offen, sich auf die Beiträge der Teilnehmer*innen einzulassen. Ihr Handeln vermittelt eher den Eindruck, dass sie die Methoden ›durchziehen‹ möchte, ohne dass sie sich selbst auf das einlassen möchte, was dabei passiert. Möglicherweise hat das mit einer gewissen Unsicherheit zu tun, möglicherweise auch damit, dass es ihr weniger um die Auseinandersetzung mit dem Thema als um die Vermittlung der Methoden selbst geht.

31 Die Studienassistentin zieht sich nach der Einleitung auf die Rolle einer Teilnehmerin zurück.

32 Vgl. dazu auch Kapitel 5.1 Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen sowie 5.2 Praxisgesättigte Lecture Performance und Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs.

### Gegenseitiges Vertrauen

Wie bereits erwähnt, fällt in der Situation 1 besonders auf, wie gut und schnell die Teilnehmer*innen mit dem, was der Referent anleitet, ›mitgehen‹, also wie sehr sie sich darauf einlassen. Als Bedingungen dafür würde ich ein gewisses Vertrauen zwischen den Teilnehmer*innen und der Lehrperson ausmachen. Die Gruppe hat bereits drei längere gemeinsame Einheiten hinter sich, in denen sich eine bestimmte Form der Zusammenarbeit etabliert hat und auch Situationen mit kontroversen Standpunkten und Emotionen wie Ärger bewältigt wurden. Die Teilnehmer*innen haben erlebt, dass der Referent offen für die Äußerung von Kritik und Widerspruch ist und seinerseits äußert, wenn er eine Störung in der Gruppe wahrnimmt. Zudem haben die Teilnehmer*innen erlebt, dass der Referent sie in seinen Aufgabenstellungen herauszufordern versucht, dabei aber niemanden bloßstellen oder unter Druck setzen will, etwas Bestimmtes zu tun. Während insbesondere in der ersten gemeinsamen Einheit dieser Gruppe noch Vorsicht und Zurückhaltung zu spüren waren, scheint bis zur vierten Einheit ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, das es den Teilnehmer*innen – oder zumindest einem Großteil von ihnen – ermöglicht, sich schnell und gut auf die Aufgabenstellungen der Lehrperson einzulassen.

Zu dem Vertrauen der Teilnehmer*innen in die Lehrperson ist in dieser Veranstaltung auch ein Vertrauen des Referenten in die Gruppe spürbar. Der Referent traut der Gruppe einiges zu. In der Situation 1 wird das etwa daran sichtbar, dass der Referent davon ausgeht, dass die Teilnehmer*innen sich tatsächlich vorbereiten und dann auch bereit sind über Verhütungsmittel zu sprechen. Auch in anderen Situationen dieser Veranstaltung wird deutlich, dass der Referent stark auf die Bereitschaft zur Mitarbeit und die Selbstorganisationsfähigkeit der Gruppe setzt. Auch ein gewisse Vertrauen der Teilnehmer*innen ineinander scheint gegeben, möglicherweise auch durch die vielfältigen Kleingruppenübungen.

Auch die Teilnehmer*innen der Veranstaltung von Situation 2 haben schon mehrere Einheiten zusammen verbracht. Ein auffälliger Unterschied ist aber, dass diese Veranstaltung nicht immer von derselben Person angeleitet wird. Die Referentin und die Gruppe in Situation 2 kennen sich also weniger gut als in Situation 1. Zudem herrscht in dieser Bildungsveranstaltung tendenziell eine Atmosphäre, die wenig Raum für Kritik und Widerspruch aufmacht. Auch werden kaum Gefühle wie Ärger oder Unbehagen ausgedrückt. Die Gruppe hat also nicht die Erfahrung gemacht, Differenzen als Gruppe aushalten und durch schwierige Situationen durchzugehen zu können. Die Gruppe bleibt in ihrer Auseinandersetzung eher im sichereren Bereich höflich-freundlicher aber wenig tiefgehender Interaktionen.[33]

Auch in Situation 3 kennen sich die Teilnehmer*innen schon länger und in der Gesamtgruppe scheint ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut zu sein, das aber in der Situation nicht spürbar ist. Meine Annahme ist, dass dies am Setting der Geschlechter-

33 Eine Referentin dieser Veranstaltung erzählte mir in einem Gespräch nach einer Veranstaltung, dass diese ihrer Einschätzung nach weniger Dynamik entwickelt habe als andere ähnliche Veranstaltungen davor. Sie führte das darauf zurück, dass keine von den Referent*innen durchgehend anwesend gewesen sei und sie selbst sich im Moment nicht so gut und sicher in ihrer Rolle fühle wie in vergangenen Veranstaltungen. Sie meint, dass möglicherweise auch das Beforscht-Werden dazu beigetragen haben könnte, dass mehr Unsicherheit und Zurückhaltung spürbar sei.

trennung sowie der Aufgabenstellung und der Einleitung der Übung liegt. Vertrauen ist also offensichtlich nichts, das einmal aufgebaut in jeder Situation seine Wirkung entfaltet.

### Sich an Bildungsprozessen orientieren

Die Förderung bzw. Behinderung von dichter Bezogenheit mag auch mit dem Professionalisierungsverständnis zu tun haben, das in den Situationen deutlich wird und insbesondere durch die Referent*innen geprägt wird: Während die Veranstaltung aus der Situation 2 dem Typ *der kumulativen Wissen- und Methodenaneignung* zuzuordnen ist (vgl. Abschnitt 5.2), würde ich die Veranstaltung von Situation 1 und 3 dem *Typ der Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs* zuordnen. In Situation 2 scheint es, wie erwähnt, eher darum zu gehen, bestimmte didaktischen Methoden kennenzulernen. In Situation 1 hingegen scheint nicht nur das Kennenlernen der Methoden, sondern auch die inhaltliche Auseinandersetzung, die sie anregen, im Fokus zu stehen. Die Methoden dienen also nicht nur dem Kennenlernen didaktischer Zugangsweisen, sondern werden so angeleitet, dass sie einen Bezug zur gegenwärtigen Lebensrealität der Teilnehmenden haben. Nicht nur die Aneignung sexualpädagogischen Fach- und Methodenwissens steht also im Fokus, sondern auch die Anregung von Prozessen sexueller Bildung bei den Teilnehmer*innen. Die Bildungsveranstaltung, aus der Situation 2 stammt, ist hingegen vor allem auf ein Mehr an Wissen und Methoden ausgerichtet und weniger auf die Umarbeitung von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen.

Situation 3 stammt ebenfalls aus einer Veranstaltung, die dem Typ der Bildungsveranstaltungen als *Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs* zuzuordnen ist. Möglicherweise wird – neben den bereits erwähnten Gründen – deshalb keine dichte Bezogenheit möglich, weil die Teilnehmenden in der Situation vor allem in ihrer Geschlechtlichkeit und im Bezug auf ›das andere Geschlecht‹ – also in einer heteronormativen Logik – adressiert werden und nicht in Bezug auf ihre Vielfältigkeit, ihre Professionalität oder ihre Reflexivität. Die aufgeheizte Kontaktlosigkeit mag unter anderem auch ein Effekt dieser Adressierung sein, die die Teilnehmenden eher auf etwas ›zurückzuwerfen‹ scheint, als einen Raum für Transformation zu bieten.

### Organisatorische Rahmenbedingungen

Was bisher nicht angesprochen wurde, weil es in der Kontrastierung der drei Situationen nicht deutlich wird, sind die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Interaktionen dichter Bezogenheit begünstigen oder behindern. Situationen dichter Bezogenheit wurden in meiner Forschung insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich in Veranstaltungen beobachtet, die über einen längeren Zeitraum stattfanden, das heißt aus mehreren mehrstündigen Einheiten bestanden. Die einzelnen Einheiten waren dabei mehrere Stunden lang und nicht nur – wie an Hochschulen üblich – 90 Minuten. Zudem waren in den Veranstaltungen nie mehr als etwa 25 Personen anwesend. Die Teilnehmer*innen waren zudem alle insofern freiwillig in den Veranstaltungen als diese im Wahl- oder Wahlpflichtbereich angesiedelt waren oder gänzlich auf Eigeninitiative hin besucht wurden.

Die Referent*innen der Veranstaltungen hatten alle einen Arbeitsschwerpunkt auf Sexualpädagogik und hatten sich bereits seit Jahren mit der Thematik beschäftigt. Sie hatten zudem von der veranstaltenden Organisation einen relativ großen Spielraum

in der Gestaltung der Veranstaltung und mussten sich nicht an ein detailliert vorgegebenes Curriculum halten.

Inwieweit diese organisatorischen Bedingungen eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit von dichter Bezogenheit sind, lässt sich anhand des Forschungsmaterials nicht sagen. Die überschaubare, aber auch nicht geringe Gruppengröße sowie die Abhaltung in mehrstündigen Einheiten können aber als förderlich für eine Interaktionsqualität von dichter Bezogenheit eingeschätzt werden.

## Conclusio

Ausgehend von den Erfahrungen als Beobachterin widmete sich der Abschnitt 6.4 der Reflexion einer Interaktionsqualität, die als dichte Bezogenheit bezeichnet wird. In der Reflexion der Erfahrungen als teilnehmende Beobachterin und der Rekonstruktion und Interpretation von dichten Beschreibungen lassen sich einige Kennzeichen davon ausmachen: Situationen dichter Bezogenheit sind dadurch geprägt, dass die Beteiligten auf eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Thema fokussiert sind, Lust am Involviert-Sein spürbar ist, die Beteiligten in ihrem Agieren stark aufeinander Bezug nehmen, gut im Kontakt sind und die Situation im Fluss ist, also Störungen bearbeitet werden, ohne dass Kontakt und Bezogenheit verloren gehen. Mit Wenning gesprochen sind die Interaktionen von Gegenwärtigkeit, Mühelosigkeit, Selbstlosigkeit und Wirksamkeit geprägt.

Dichte Bezogenheit lässt sich als ein Aspekt gelingender pädagogischer Situationen verstehen, wobei der Fokus des Gelingens hier auf der Art und Weise der Interaktionen liegt und nicht etwa auf der Frage, welches Wissen vermittelt wird oder was die Teilnehmer*innen Teilnehmer*innen lernen. Was in diesen Situationen gelernt wird und ob Situationen dichter Bezogenheit tatsächlich für viele Lernende eine förderliche Lernatmosphäre bieten, darüber lässt sich anhand meiner Forschung keine klare Aussage treffen. Meine Annahme ist jedoch, dass Situationen dichter Bezogenheit Erfahrungen von sinnhaft erlebter Zeit, intensiver Auseinandersetzung und Kontakt ermöglichen – Erfahrungen, die ich insbesondere in Bezug auf ein (nicht privates) Sprechen über Sexualität bzw. von Sexuellem als rar einschätze und die deshalb im Sinne sexueller Bildung und sexualpädagogischer Professionalisierung als bedeutsam gelten können. Als Erfahrungen gemeinschaftlicher intensiver Auseinandersetzung können Interaktionen dichter Bezogenheit demnach als förderlich für Lern- und Bildungsprozesse insbesondere zu sexuellen Themen betrachtet werden.

# TEIL III

## Machtkritische Analysen: Zwischen Lustfreundlichkeit, Differenzreflexivität und Gewaltprävention vermitteln

Im Teil III der Arbeit wird der Blickwinkel auf das Forschungsmaterial verschoben. Der vorhergehende Teil II konzentrierte sich auf Praktiken, die der Gestaltung von Lehr- und Lernräumen dienen und daher als didaktisch begriffen werden können. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt liegt nicht mehr darauf, beobachtbare Praktiken als didaktisch zu interpretieren, sondern Praktiken als *diskursiv* zu begreifen. Diskurse und Praktiken, so schreiben Marion Ott, Antje Langer und Helga Rabenstein, sind »nicht als zwei voneinander isolierte Gegenstandsbereiche zu behandeln, sondern als untrennbar verwobene Komplexe« (2012: 170). Praktiken ist Diskursives als bedingendes und produktives Moment inhärent, so die Autorinnen, die deshalb von *diskursiven Praktiken* sprechen.[1] Die Intention dabei ist jedoch nicht, diskursive von nicht-diskursiven Praktiken zu unterscheiden, sondern mit dem Begriff die Verwobenheit von Diskursen und Praktiken zu betonen (vgl. ebd.).

Die im Teil II herausgearbeiteten *didaktischen* Praktiken könnten aus einer solchen Perspektive ebenso als *diskursive* Praktiken rekonstruiert werden und genauso wäre es möglich, danach zu fragen, inwieweit die im Folgenden analysierten diskursiven Praktiken auch als didaktische interpretiert werden können. Didaktische und diskursive Praktiken lassen sich also nicht als zwei Formen von Praktiken unterscheiden, sondern die Begriffe stehen für unterschiedliche methodologische Perspektiven auf das Forschungsmaterial. Im Fokus der folgenden Kapitel stehen nun Fragen zu diskursiven Praktiken, also Fragen dazu, wie bestimmte Themenfelder in den Aus- und Fortbildungen zur Sprache gebracht werden. Jede diskursive Praxis ist mit Daniel Wrana als eine zu verstehen, die andere diskursive Praxen »zitiert, wieder aufgreift und transformiert« (2012b: 192). Im Sprechen über Sexualität und Sexualpädagogik beziehen sich die Beteiligten in den Veranstaltungen etwa auf Weisen der Thematisierung, die in wissenschaftlichen, medialen, pädagogischen oder auch subkulturellen Diskursen zirkulieren. Die folgende Rekonstruktion von diskursiven Praktiken ist machtkritisch orientiert: Gefragt wird etwa danach, welche Thematisierungsweisen dominant und welche marginalisiert sind und was im Kontext der Aus- und Fortbildungen nicht oder nur in Andeutungen sagbar ist. Die Analyse des Ausgeschlossenen kann freilich immer nur bedingt gelingen, da auch die Forscherin keine Position außerhalb der Diskurse einnehmen kann und ihr Blick deshalb ebenfalls von den Ausschlüssen der Diskurse geprägt ist.

Der zentrale analytische Begriff der nächsten Kapitel ist also jener der *diskursiven Praktiken*, für den ich synonym auch den Begriff der *(wiederkehrenden) Thematisierungsweisen* verwende. Davon unterscheide ich jenen der *diskursiven Figur,* mit dem eine bestimmte Art und Weise bezeichnet wird, einen Gegenstand zu fassen. Daniel Wrana spricht von einer »Figuration von Elementen«, die durch wiederholbare und wiederholte Äußerungsakte entsteht. Eine diskursive Figur ist also eine wiederholt auftretende »Konstellation« einer Reihe von Elementen (vgl. Wrana 2006: 139), also ein bestimmtes Verständnis einer Sache. So lässt sich etwa das Verständnis von *Sexualität als Lebensenergie* als eine diskursive Figur begreifen (Kapitel 7), im Sinne einer bestimmten, im Fachdiskurs geläufigen Art und Weise, Sexualität zu fassen. Auch das Verständnis von *Homosexualität als Sonderform sexuellen Begehrens* kann als eine diskursive

1 Hirschauer (2016) würde sagen, dass Praktiken auf Diskurse als eine Form von Infrastruktur verwiesen sind (vgl. Kapitel 3.2). Das ist eine andere Perspektive, die mir aber nicht unvereinbar mit der oben genannten scheint.

Figur gefasst werden. Eine solche diskursive Figur kann in unterschiedlicher Weise thematisiert werden: Im Kapitel 8 arbeite ich etwa herausarbeiten, dass in den Bildungsveranstaltungen eine bestimmte Thematisierungsweisen der letztgenannten Figur häufig aufzufinden ist, nämlich jene, Homosexualität als Sonderform *anerkennend zu erwähnen*, und nicht etwa *abschätzig zu erwähnen* oder *ausführlich zu besprechen*. Wenn solche Thematisierungsweisen diskursiver Figuren wiederholt auftreten, bezeichne ich sie als *diskursive Praktiken*.

In der Erklärung der analytischen Begriffe sind bereits einige inhaltliche Schwerpunkte der folgenden Kapitel angeklungen. In Kapitel 7 steht der Begriff Sexualität im Zentrum. Nach einem einleitenden Teil zu Sexualität in der sexualpädagogischen Fachliteratur werden die *Verständnisse* – oder anders gesagt, die diskursiven Figuren – von Sexualität herausgearbeitet, die sich in den Aus- und Fortbildungen ausmachen lassen. Einige dieser Verständnisse werden abschließend auf ihre möglichen Effekten oder konkreter gesagt auf ihre Anschlussstellen für eine geschlechterreflektierte Sexualpädagogik hin befragt.

In Kapitel 8 wird anschließend herausgearbeitet, in welcher Weise geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den Veranstaltungen thematisiert wird. Jene Thematisierungsweisen, die sich in den einführenden Aus- und Fortbildungen wiederholt beobachten lassen, werden mit Praktiken einschlägiger Veranstaltungen kontrastiert. In der Analyse der Effekte ausgewählter diskursiver Praktiken wird zum einen deutlich, dass heteronormative diskursive Praktiken pädagogische Handlungsmöglichkeiten tendenziell verschließen. Zum anderen zeigen sich auch die Spannungsfelder heteronormativitäts*kritischer* Praxis.

Kapitel 9 widmet sich der Frage, wie sexualisierte Übergriffe in den Veranstaltungen zur Sprache kommen. Auch in diesem Kapitel liegt der Fokus auf wiederkehrenden Thematisierungsweisen, deren Effekten und den benennbaren Auslassungen. Die beiden Themen – geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Kapitel 8 sowie sexualisierte Übergriffe in Kapitel 9 – wähle ich exemplarisch als zwei Themen, denen in der fachlichen Diskussion um die Professionalisierung von Sexualpädagogik gegenwärtig eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Beide gelten im Fachdiskurs als wichtige Themen, was sich etwa daran zeigt, dass dazu in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftliche Publikationen und pädagogische Materialien publiziert wurden. Beide Themen sind auch im öffentlichen Diskurs um Sexualität als pädagogisches Thema präsent. Die Kapitel 8 und 9 sind vor diesem Hintergrund der Frage gewidmet, in welcher Weise diese Themen in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen aufgegriffen werden und wie ihre Bearbeitung aus Perspektive kritischer Professionalisierung eingeschätzt werden kann.

Kapitel 10 zieht dann ein Resümee aus den theoretisierenden Beschreibungen und kritischen Analysen didaktischer und diskursiver Praktiken in Teil II und III. Die Schlussfolgerungen werden als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung unter den Chiffren Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation formuliert und können als Weiterentwicklungsmöglichkeiten sexualpädagogischer Aus- und Weiterbildungspraxis verstanden werden.

»Sex is more than merely coitus«
(WHO/BZgA in 2010: 49)

»Please Use Sex Only When Speaking of Fucking. (…)
It doesn't work to call gender by the same word
we use for fucking and so on.«
(Bornstein 2013: 49f.)

# 7. Zum Verständnis von Sexualität: Lebensenergie, Ausdruck von Liebe oder erotische Praxis?

7.1 Vom Trieb zur Energie? Zum Wandel der Sexualitätsverständnisse
7.2 Sexualfreundlich emanzipatorisch? Ein sexpositiver Zugang als Konsens
7.3 Haben, sein oder tun? Sexualitätsverständnisse unterscheiden
7.4 Geschlechterreflektierte Sexualpädagogik? Kein professioneller Konsens

Das Kapitel 7 widmet sich einem der zentralen Begriffe der Aus- und Fortbildungen: dem Sexualitätsbegriff. Das Kapitel knüpft in gewisser Weise an das erste Kapitel an, das der Konstruktion von Sexualität als pädagogischem Thema gewidmet ist. Während jedoch im Kapitel 1 herausgearbeitet wurde, *als was für ein Thema* Sexualität etwa in pädagogischen Fachdiskursen verstanden wird, geht es im Folgenden darum, *wie* Sexualität in den Bildungsveranstaltungen inhaltlich gefasst wird.

Im ersten Kapitel wurde bereits herausgearbeitet, dass Sexualität als ein *diskursives Phänomen* begriffen werden kann, also eine historisch und soziokulturell spezifische Form darstellt, »anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allerorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen« (Foucault 1983: 148ff.). Sexualität ist also ein Konzept, das Vielgestaltiges als etwas Zusammengehöriges begreift und es eng an moderne Subjektivität koppelt.

Foucault differenziert in seinen Abhandlungen über Sexualität begrifflich nicht klar zwischen Geschlecht und Sexualität. Dies ist insofern konsequent, als in den von Foucault untersuchten historischen und soziokulturellen Situationen die Vorstellung von (Zwei-)Geschlechtlichkeit, also von Männlichkeit und Weiblichkeit, eng mit Vorstellungen von Begehren, Lust, sexuellen Praktiken und Selbstverständnissen verschränkt ist. Dennoch schließe ich mich Jackson und Scott an, die für eine klare analytische Unterscheidung zwischen Geschlecht und Sexualität plädieren. Eine solche mache es möglich, das situativ spezifische Verhältnis von Sexualität und Geschlecht in den Blick nehmen zu können (vgl. Jackson/Scott 2010: 19, 44). Jackson und Scott, die sich in der Tradition des Interaktionismus sowie der feministischen Theoriebildung verorten, verwenden den Begriff Sexualität als Sammelbegriff für alle erotischen Aspekte des sozialen Lebens und Seins und zählen dazu Begehren/Lust, sexuelle Praktiken, Beziehungen und Identitäten.[2] Sie unterscheiden zwischen Sexualität als einer

2 Jackson und Scott schreiben: »[W]e reserve the term ›sex‹ and ›sexual‹ for all that pertains to the erotic. While ›sex‹ denotes carnal acts, ›sexuality‹ is a broader term referring to all erotically significant

Sphäre sozialen Lebens (»sphere or realm of social life«) und Geschlecht als einer sozialen Differenzordnung bzw. einer kulturellen Unterscheidung (»a social division and a cultural distinction«) (vgl. 2010: 83f.).[3] Die folgenden Analysen sind von dieser theoretischen Perspektive informiert.[4]

Wenn in den folgenden Abschnitten Sexualitätsverständnisse unterschieden werden, so ist dieser Zugang der Bedeutung geschuldet, die dem Begriff Sexualität im Feld der Sexualpädagogik gegeben wird – sowohl in der Sexualpädagogik als Aspektdisziplin der Bildungswissenschaft als auch im Feld professioneller Praxis. Nicht Leidenschaft, Liebe, Geschlechtlichkeit, Begehren, Reproduktion, Ehe, Beziehung oder Ähnliches sind die zentralen Begriffe, sondern es ist der Begriff der Sexualität, der zentral gesetzt wird. Wie ich darstellen werde, ist es in der sexualpädagogischen Fachliteratur üblich, unterschiedliche sexualpädagogische Ansätze nach ihrem Sexualitätsverständnis zu unterscheiden. Die Differenzierung und Charakterisierung verschiedener Ansätze und ihrer Sexualitätsverständnisse wird dabei durchwegs anhand von theoretischen bzw. programmatischen Texten vorgenommen, während ich in meiner Studie die Sexualitätsverständnisse anhand von empirischem Material aus der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungspraxis unterscheide.

Im Abschnitt 7.1 stelle ich zunächst vor, wie sexualpädagogische Ansätze und die ihnen zugeordneten Sexualitätsverständnisse in der Fachliteratur unterschieden werden, und frage dann in 7.2, ob diese Einteilungen auch in Bezug auf die beobachteten Aus- und Fortbildungen greifen. Dabei soll die These plausibel gemacht werden, dass alle Veranstaltungen als *sexualitätsfreundlich* eingeschätzt werden können, dies jedoch nicht gleichbedeutend mit einer *emanzipatorischen* Ausrichtung ist. Vor dem Hintergrund dieses professionellen Konsenses arbeite ich in 7.3 heraus, welche diskursiven Figuren zu Sexualität, also welche Sexualitätsverständnisse sich in den beobachteten Aus- und Fortbildungen ausmachen lassen und inwiefern sie einander ähneln oder

---

aspects of social life and social being – desires, practices, relationships and identities.« (2010: 83)

3 Zum besseren Verständnis ziehen sie eine Analogie zu den Begriffen Arbeit und soziale Klasse: Sexualität sei – wie Arbeit – eine Sphäre sozialen Lebens, die durch Differenzordnungen wie etwa Geschlecht oder Klasse strukturiert wird (vgl. ebd.).

4 Diane Richardson arbeitet in ihrem Beitrag »Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality« (2007) fünf verschiedene Weisen heraus, wie das Verhältnis von Geschlecht und Sexualität theoretisiert wird. Sie benennt (1) den »naturalist approach«, der vom »Principle of Cosistency« ausgeht (Richardson 2007: 460), (2) den Ansatz »Gender prioritized over Sexuality« (ebd.: 461 ff.) und identifiziert (3) Ansätze, wo »Gender as an Effect of Sexuality« (ebd.) angesehen wird (ebd.). Richardson macht (4) einen Zugang aus, der sexuality and gender als zwei »separate systems« versteht (ebd.), und identifiziert (5) Ansätze, die sie »Gender and Sexuality Elision« nennt und die davon ausgehen, dass sexuality and gender »inherently codependent« sind, »so that they may not usefully be distinguished one from the other« (ebd.: 465). Richardson selbst plädiert dafür, die Verbindung zwischen Geschlecht und Sexualität als »complex, dynamic, contingent, fluid and unstable« zu verstehen (ebd.: 464). Mit Jackson argumentiert sie, dass die Verbindung von gender and sexuality auf vier Ebenen analysiert werden kann: »at the level of social structure through institutions such as the law, education, the state and the media; at the level of social and cultural meaning; at the level of everyday interactions and routine practices; and at the level of individual subjectivities. At any one of these intersecting levels she suggests that ›the relationship between sexuality and gender may be different‹« (ebd.: 467). Deshalb schlägt sie anstatt des üblichen Bildes von Knoten oder Kreuzungspunkten das Bild von »patterned fluidities« vor (ebd.: 469 ff.).

sich unterscheiden. Das Kapitel schließt in 7.4 mit einer kritischen Analyse dieser Sexualitätsverständnisse, die nach möglichen Anschlussstellen für eine geschlechterreflektierte Sexualpädagogik fragt.

## 7.1 Vom Trieb zur Energie? Zum Wandel der Sexualitätsverständnisse

Sexualität ist ein zentraler Begriff sexualpädagogischer Fachliteratur. Die Differenzierung unterschiedlicher Sexualitätsverständnisse wird in der Literatur etwa dann angesprochen, wenn es darum geht, historische wie zeitgenössische sexualpädagogische Positionen systematisierend zu ordnen. Das »Verständnis von Sexualität«, so eine übliche Formulierung (vgl. Koch 1994/1995; Sielert/Valtl 2000; Wrede/Hunfeld 1997; Schmidt/Sielert 2013), dient als ein Kriterium für die Unterscheidung verschiedener sexualpädagogischer Ansätze – neben anderen Kriterien wie etwa »Zielsetzungen und Begründungszusammenhängen« (Wrede/Hundfeld 1997: 109), »Prinzipien und Methoden« (Koch 1994/15) oder »politisch-gesellschaftlichen Dimensionen« (Sielert/Valtl 2000: 135).

Die meisten deutschsprachigen Einteilungen unterschiedlicher sexualpädagogischer Ansätze stammen von Autor*innen, die selbst im Feld der Sexualpädagogik publizieren und sich einer der beschriebenen Positionen zuordnen (vgl. etwa Sielert/Valtl 2000; Schmidt/Sielert 2012). Eine Ausnahme ist Walter Müller[5], dessen skeptisch orientierte Studie sexualpädagogischer Zielsetzungen bereits in Kapitel 2 vorgestellt wurde. An dieser Stelle beziehe ich mich auf Müllers Ausführungen zum Wandel des Sexualitätsverständnisses in der sexualpädagogischen Literatur.

### Sexualität als zu beherrschender Trieb oder zu befreiende Energie

Müller arbeitet heraus, dass die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planmäßiger Sexualerziehung – von den Philanthropen des 18. Jahrhunderts bis zur sexualpädagogischen Reform um 1968 – davon beherrscht waren, das Individuum aus den »Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien und es durch geeignete Maßnahmen und Mittel schrittweise zur Herrschaft über seinen Körper und dessen sexuelle Bedürfnisse zu befähigen« (Müller 1992: 105). Auch wenn diese Denkfigur bereits in der Antike bekannt gewesen sei, beginne sie sich erst ab der Aufklärungszeit in Europa durchzusetzen. Die moderne Naturwissenschaft und die Philosophie der Aufklärungszeit forcierten einen radikalen Dualismus von Subjektivität und Objektivität, Geist und Natur sowie Intellekt und Affekt, der das Sexuelle in die »niedrige Welt des Körperlichen« verbannte und das Subjekt aufforderte, die Leidenschaften mit seiner Willensstärke zu beherrschen (vgl. ebd.: 105ff.). Für die planvolle Erziehung, so Müller, bedeutete dies zumeist ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Kinder und Jugendlichen von der Sphäre des Sexuellen, wie dies Jean-Jacques Rousseau im 4. Buch von *Emile oder über die Erziehung* beispielhaft beschreibt. Müller bezeichnet solche Ansätze, die bis in die 1970er dominant waren, in seiner Studie als »repressive Sexualerziehung« (ebd.: 107).

Erst ab den 1960er Jahren, so der Erziehungswissenschaftler, begannen sich andere sexualpädagogische Ansätze Gehör zu verschaffen, ausgelöst durch die späte Rezeption psychoanalytischer und marxistischer Theorieproduktion sowie durch die

5 Jedenfalls ist mir keine entsprechende Positionierung von Walter Müller bekannt.

gesellschafts-politischen Bewegungen der sogenannten 1968er (vgl. ebd.: 112). Müller ignoriert in dieser Darstellung, ebenso wie Sielert in seinen Phasen der Sexualpädagogik (siehe Kapitel 2.1.), die sexualreformerischen und -pädagogischen Bemühungen der 1920er und 30er Jahre, wie etwa jene der Psychoanalytikerin Annie Reich (vgl. Reich 2016 [1932]; Sager 2016), die durch die Machtübernahme der NSDAP verunmöglicht bzw. gewaltsam beendet wurden.

Die sich ab den späten 1960ern formierende emanzipatorische Sexualpädagogik beschrieb den Weg zu sexueller Autonomie nicht mehr vorrangig als Befreiungskampf von den Fesseln der Natur, sondern als Emanzipationsprozess von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen der Gesellschaft. Ein solches Denken war nur möglich, so Müller, weil dem Sexualtrieb eine neue Bedeutung beigemessen wurde. Galt die Sexualität in der repressiven Sexualerziehung eher als geist- und kulturfeindlich mit der Tendenz zu Zerstörung und Inhumanität, so wurden ihr in der gesellschaftskritisch orientierten Sexualpädagogik Qualitäten wie Freiheit, Frieden, Humanität, Glück und Solidarität zugeschrieben. Der Sexualtrieb wurde also nicht mehr als negative, sondern als positive Kraft begriffen (vgl. Müller 1992: 115). Für die Sexualerziehung bedeutete das die Forderung nach Einbettung der pädagogischen Arbeit in einen umfassenden Kampf um Emanzipation sowie die Orientierung an der Veränderung des Bewusstseins der Heranwachsenden im Sinne von sexueller Mündigkeit (vgl. ebd.: 115ff.).

Ebenso wie Müller unterscheiden auch Uwe Sielert und Karlheinz Valtl, die als Vertreter einer (neo-)emanzipatorischen Tradition in der Sexualpädagogik bezeichnet werden können[6], zwischen zwei zentralen Hauptströmungen: derjenigen, die »das Sexuelle als Gefahr für gesellschaftliche und personale Ordnung ansahen, und jener, die im Sexuellen ›helle Energie‹ ausmachten und somit für ein möglichst ungestörtes Ausleben von Sexualität kämpfen« (Sielert/Valtl 2000: 173). In dieser knappen Formulierung der zwei Hauptströmungen zeigt sich deutlich, dass ihr wesentlicher Unterschied im Verständnis des Sexuellen gesehen wird, auf das die Konzeption sexualerzieherischen Handelns aufbaut: Wie mit Verweis auf Müller bereits angesprochen, bemüht sich eine Sexualerziehung, die sich am Modell des zu beherrschenden Sexualtriebs orientiert, darum, Kinder vor Sexuellem zu schützen bzw. sexuelle Impulse im Jugendalter zu sublimieren und auf Liebe und Partnerschaft bzw. Ehe auszurichten (vgl. exemplarisch für diese Position Harbert 1961; Meves 1995 [1992]). Eine Sexualerziehung hingegen, die den Sexualtrieb oder die Sexualität als positive Energie betrachtet, erkennt sexuelles Empfinden und sexuelle Aktivität von Jugendlichen und Kindern an und möchte sie unterstützen, diese angst- und schamfrei und in Respekt und Verantwortung zu leben, wie es Helmut Kentler in seinem Text »Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter« formuliert (vgl. Kentler 1967). Dem freien Er- und Ausleben von Sexualität wurde dabei in Anlehnung an Überlegungen von Wilhelm Reich häufig auch eine gesellschaftskritische und gesellschaftsverändernde Rolle zugesprochen.[7]

---

6 Emanzipatorische bzw. neoemanzipatorisch-humanistische Sexualpädagogik sind Selbstbezeichnungen, wie sie Sielert und Valtl in »Sexualpädagogik lehren« verwenden (vgl. Sielert/Valtl 2000: 30ff.).

7 Die Position emanzipatorischer Sexualpädagogik wurde nicht nur theoretisch formuliert, sondern etwa in der Kinderladenbewegung auch praktisch erprobt, wie Meike Sophia Bader und Christin Sager herausarbeiten (vgl. Bader/Sager 2010).

Hinsichtlich ihrer Konzeption von Sexualerziehung unterscheiden sich die beiden Strömungen gravierend. Ist aber tatsächlich ihr Verständnis von Sexualität so unterschiedlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag? Das Sexualitätsverständnis beider Richtungen kann als *energetisch* bezeichnet werden, das heißt, das Sexuelle basiert auf einer dem Menschen innewohnenden Antriebskraft, sei diese nun als Trieb oder als Energie formuliert. Walter Müller analysiert, dass auch das Subjektverständnis der als so gegensätzlich beschriebenen Richtungen ähnlich ist. Sowohl repressiv wie emanzipatorisch orientierte Sexualerziehung, so Müller, gehen von einem starken Subjekt aus, das seine Sexualität entweder im Sinne von Selbstdisziplin beherrschen oder im Sinne von Selbstbestimmung ausleben solle (vgl. Müller 1992: 105–118). Sexualität ist also etwas, was das Subjekt ›hat‹ und mit dem es unterschiedlich umgehen kann. Beide Richtungen berufen sich also auf ein sich »seiner selbst bewußten, über sich selbst verfügendes, prinzipiell mit sich selbst identisches Subjekt, das sich in der Antinomie von Autonomie und Heteronomie befindet« (ebd.: 116). Während sich trieborientierte Ansätze an der »gesellschaftskonformen ›sittlichen‹ und ›geistigen‹ Autonomie« orientierten, plädierte die emanzipatorische Richtung für eine »gesellschaftskritische ›libidinöse Autonomie‹« (ebd.: 116 ff.).

In ihrem energetischen und am starken Subjekt orientierten Verständnis sind sich die beiden Hauptströmungen der Sexualerziehung also durchaus ähnlich. Sie unterscheiden sich jedoch in vier Aspekten voneinander:

1. Die *Bewertung* der Kraft des Sexuellen fällt unterschiedlich aus. Sie wird als potenzielle Gefahr oder als Lebensantrieb verstanden.
2. Die beiden Richtungen gehen von unterschiedlichen Annahmen aus, was die *Bildsamkeit* des Menschen in sexuellen Belangen betrifft. Sie unterscheiden sich also in ihrer Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Lernen und pädagogischer Einflussnahme auf sexuelles Erleben und sexuelle Praxis. Das Triebmodell als biologistisches Modell kann nur die Triebkontrolle, also den Aufschub oder die Sublimierung denken, während das Modell der positiven Energie das Sexuelle stärker gesellschaftlich verfasst bestimmt. In letzterem Verständnis wird Sexualität also wesentlich durch Erfahrung, und damit als durch Sozialisation und Lernen beeinflusst und beeinflussbar angesehen (vgl. Sielert/Valtl 2000: 171).
3. Die beiden Richtungen vertreten auch eine unterschiedliche Position dahingehend, worauf der Trieb bzw. die Kraft des Sexuellen ausgerichtet werden solle. Während die repressive Sexualerziehung Sexualität auf dauerhafte Partnerschaft bzw. Ehe, Fortpflanzung und Familie im Erwachsenenalter ausrichten möchte, stehen bei der emanzipatorischen Sexualerziehung neben Partnerschaft, Liebe und Reproduktion auch Lust und Emanzipation im Zentrum sexualerzieherischer Praxis. Die beiden Richtungen unterscheiden sich also hinsichtlich der *normativen Ausrichtung* von Sexualpädagogik.[8]

8 Diese Unterschiede lassen sich mit dem Begriff des sexualpädagogischen Welt- und Menschenbildes zusammenfassen. Uwe Sielert und Karlheinz Valtl halten in »Sexualpädagogik lehren« (2000) fest, dass sexualerzieherisches Handeln bestimmt ist »vom zugrunde liegenden Welt- und Menschenbild der jeweils agierenden Richtung. »Es kann daher niemand ›objektiv‹, ›der Natur entsprechen‹, ›wissenschaftlich unstrittig‹ oder auch nur ›neutral‹ sein.« (Sielert/Valtl 2000: 173) Das Verständnis von Sexua-

4. Die beiden Ausrichtungen unterscheiden sich auch hinsichtlich dessen, ob sie Kindern und Jugendlichen Sexualität oder sexuelle Aktivität zuschreiben bzw. zugestehen. Wenn Sexualität nicht auf Ehe und Fortpflanzung reduziert wird, dann erweitert sich auch der Kreis derer, die als (legitime) sexuelle Akteur*innen gedacht werden. Während repressive Sexualpädagogik sexuelle Aktivität nur (verheirateten) Erwachsenen zugesteht, anerkennt emanzipatorische Sexualpädagogik auch sexuelle Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen.

Kurz zusammengefasst lässt sich sagen, dass repressive und emanzipatorische Sexualerziehungen ein energetisches Sexualitätsverständnis vertreten und die zu Erziehenden als potenziell starke Subjekte im Umgang mit Sexualität adressieren. Ihr Zugang unterscheidet sich jedoch in vier Aspekten: in der Bewertung von Sexualität, in der Vorstellung von sexueller Bildsamkeit, in der normativen Ausrichtung von Sexualpädagogik sowie der Frage, wer als sexuelle Akteur*in gedacht wird.

## Sexualpädagogische Ansätze differenzieren

Die eben vorgenommene Kontrastierung zweier Hauptströmungen der Sexualpädagogik macht Sinn, um bedeutende historische Veränderungen und gesellschaftliche Konfliktlinien um Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik zu pointieren. Sie ist jedoch zu plakativ, um den vielfältigen wissenschaftlichen Publikationen und praktischen Handreichungen, die ab den 1970er Jahren veröffentlicht wurden, gerecht zu werden. Einteilungen deutschsprachiger sexualpädagogischer Richtungen seit den 1980er differenzieren daher zumeist etwas genauer zwischen drei oder vier sexualpädagogischen Positionen. Ich greife im Folgenden exemplarisch drei Publikationen und die von ihnen vorgenommene Kategorisierung sexualpädagogischer Positionen auf. Passend zum Forschungsfeld meiner Arbeit sind dies drei Publikationen, die die sexualpädagogische Aus- und Fortbildung in den Blick nehmen bzw. als Einführung für pädagogisch Tätige dienen: das Standardwerk »Sexualpädagogik lehren« von Uwe Sielert und Karlheinz Valtl (2000), die kompakte Einführung »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« von Renate-Berenike Schmidt und Uwe Sielert (2012) sowie die Studie »Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung eines hochschuldidaktischen Ausbildungskonzepts für Sexualpädagogik« von Brigitta Wrede und Maria Hunfeld (1997). Die letztere Studie – sie war in Kapitel 2.4 bereits Thema – ist besonders deshalb interessant, weil sie als einzige zwischen vier verschiedenen sexualpädagogischen Positionen unterscheidet.[9]

Sielert und Valtl beziehen sich in »Sexualpädagogik lehren« auf die von Friedrich Koch 1994/95 formulierten drei klassischen Positionen der Sexualerziehung: die negative, die (schein)affirmative und die emanzipatorische Sexualerziehung. Zu den oben kontrastierten zwei Positionen kommt hier also noch eine dritte – sozusagen zwischen den

---

lität, und darum geht es ja in diesem Kapitel, kann als ein zentraler Aspekt des sexualpädagogischen Welt- und Menschenbilds angesehen werden bzw. umgekehrt formuliert: Jedes Verständnis von Sexualität transportiert auch ein Menschen- und Weltbild.

9 Die Einteilung unterschiedlicher Positionen in der deutschsprachigen Fachliteratur unterscheidet sich von den Unterscheidungen in englischen Publikationen, wie sie im Kapitel 2.4 vorgestellt wurden.

beiden anderen liegend – hinzu. Diese (schein)affirmative Sexualpädagogik, so die Autoren, anerkennt die sexuellen Interessen von Kindern und Jugendlichen zwar vordergründig, betont aber vor allem die kognitiven Aspekte und warnt vor Verführung (vgl. Sielert/Valtl 2000: 132). Die eher pejorativ klingenden Bezeichnungen »negativ« und »scheinaffirmativ« geben einen Hinweis darauf, aus welcher Perspektive die Einteilung formuliert ist. Und so halten Sielert und Valtl auch selbst fest, dass sich wohl kaum jemand selbst als Vertreter*in einer negativen oder (schein)affirmativen Sexualerziehung bezeichnen würde und die Positionen auch derart »holzschnittartig« nicht mehr zu finden seien (vgl. ebd.: 133).[10]

Zwölf Jahre später veröffentlicht Uwe Sielert gemeinsam mit Renate-Berenike Schmidt das Einführungsbuch »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« (2012). Auch hier unterscheiden die Autor*innen zwischen drei klassischen Positionen der Sexualpädagogik. Die Formulierungen der Verständnisse von Sexualität sind fast wortident wie in »Sexualpädagogik lehren«, geändert haben sich jedoch die Bezeichnungen der drei Positionen, die weniger wertend gewählt sind: Sie werden als »skeptisch-gefahrenorientierte, pragmatisch-aufklärende und emanzipatorische« Sexualpädagogik tituliert (Schmidt/Sielert 2012: 25). Dem *skeptisch-gefahrenorientierten* Zugang (der der negativen Sexualerziehung entspricht) ordnen die Autor*innen eine »Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen zu, die beherrscht werden müssen«, weil sie als »Gefahr für die sittliche Entwicklung und Reife« angesehen würden (2012: 25). Die *pragmatisch-aufklärende* Sexualpädagogik – ein Jahrzehnt davor als (schein)affirmativ bezeichnet – vertrete eine »realistische Anerkennung der Lust« sowie eine »Natürlichkeit von Sexualität« und bevorzuge einen »kognitiven Zugang« und eine »Warnung vor Verfrühung« (ebd.).[11] Die *emanzipatorische* Sexualpädagogik – hier wurde die Bezeichnung nicht geändert – verstehe Sexualität als »Lebensenergie, die in allen Lebensaltern intensive körperliche, emotionale und soziale Erfahrungen ermöglicht und deren Entwicklung positiv begleitet werden muss« (ebd.). An der Unterscheidung der drei Ausrichtungen und ihrer Charakterisierung hat sich also kaum etwas geändert. Die geänderten Bezeichnungen können als Hinweis auf die Entschärfung der Debatten und ein Aufweichen der Fronten gelesen werden.[12]

Der emanzipatorischen Sexualpädagogik wird ein energetisches Sexualitätsverständnis zugeschrieben, ohne dass dabei – zumindest in der kurzen Zusammenfassung bei Sielert und Schmidt – auf die soziokulturelle Verfasstheit von Sexualität verwiesen wird. Mit Wrede und Hunfeld, die zwischen »gesellschaftskritisch-emanzipatorischen« und »individual-emanzipatorischen« sexualpädagogischen Ansätzen

10 Für eine genauere Differenzierung bieten Sielert und Valtl eine Liste von zwölf unterschiedlichen Zugängen, die sich in der deutschsprachigen Fachliteratur finden lassen (vgl. 2000: 133) sowie einen Frageraster, der zur Analyse sexualpädagogischer Positionen in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann (vgl. ebd.: 134).

11 Die Bezeichnungen skeptisch-gefahrenorientiert, pragmatisch-aufklärend, traditionell-repressiv, bürgerlich-vermittelnd sind keine Selbstbezeichnungen. Ansätze, die dem damit Bezeichneten am nächsten kommen, verwenden etwa Begriffe wie bindungsorientierte Sexualpädagogik (Freitag 2015) oder entwicklungssensible Sexualpädagogik (vgl. den Studiengang Leib – Bindung – Identität in Heiligenkreuz o.J.).

12 Rückblickend muss festgestellt werden, dass genau ab dem Erscheinungsjahr des Buches 2012 neue – durchaus heftige – Kontroversen aufkommen (vgl. Kapitel 1.3).

unterscheiden (vgl. 1997: 109–128),[13] wäre dieses Verständnis von Sexualität als individual-emanzipatorisch zu bezeichnen, weil der gesellschaftskritische Anspruch bzw. Zugang nicht deutlich wird.[14] Ein solches Verständnis reduziert das Emanzipatorische auf eine individualistische – und vielleicht auch als neoliberal zu bezeichnende – Vorstellung von Emanzipation, die sich auf die Figur der Orientierungslosigkeit angesichts von Pluralisierung und Enttraditionalisierung konzentriert und die sozioökonomischen Bedingungen tendenziell aus dem Blick verliert. Spätestens wenn Wrede und Hunfeld schreiben, dass gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansätze nicht mehr greifen würden, weil Jugendliche nicht mehr gegen Verbote und rigide Moralvorstellungen ankämpfen müssen, wird deutlich, dass hier von einem verkürzten Begriff von Emanzipation und Gesellschaftskritik die Rede ist (1998: 119), der sich implizit auch bei Schmidt und Sielert findet.

Was gegenwärtig in der Sexualpädagogik als emanzipatorisch verstanden wird und werden kann, wird in der Fachliteratur kaum diskutiert, und auch der Begriff »emanzipatorisch« verschwindet zunehmend, wie ich in Kapitel 2.1 bereits konstatiert habe. Gegenwärtige Ansätze, die aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Ausrichtung als emanzipatorisch verstanden werden können, verwenden Bezeichnungen wie etwa »neo-emanzipatorisch« (vgl. Hammer/Ziegelwanger 2012: 105ff.), »Sexualpädagogik der Vielfalt« (Tuider u.a. 2008), »Pädagogik vielfältiger Lebensweisen« (Hartmann 2002, 2004) oder »nicht-diskriminierende Sexualpädagogik« (Debus 2016), ohne damit unbedingt eine neue Richtung begründen zu wollen. In diesen Ansätzen scheint das Sexualitätsverständnis interessanterweise keine große Rolle zu spielen und die gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ausrichtung zeigt sich eher in anderen Aspekten.

## Zum dominanten Sexualitätsverständnis in der Sexualpädagogik

Die Vielfalt an explizit ausformulierten Sexualitätsverständnissen ist in der sexualpädagogischen Fachliteratur gegenwärtig nicht allzu groß. Häufig wird auf das Verständnis von Sexualität als Lebensenergie Bezug genommen, das von Uwe Sielert für die Sexualpädagogik ausformuliert wurde (Sielert 2015 [2005]). Weil sein »Definitionsversuch« (2015: 40) so häufig zitiert wird, soll er hier kurz vorgestellt und diskutiert werden. Sielert definiert Sexualität als »allgemeine auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist« (ebd.). Dieser Definition folgt eine Ausdifferenzierung von vier Sinnaspekten der Sexualität, die als Identität, Lust, Beziehung und Fortpflanzung bezeichnet werden

13 In Bezug auf das Sexualitätsverständnis beschreiben Wrede und Hunfeld den Unterschied folgendermaßen: Gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansätze vertreten ein Verständnis von Sexualität als soziokulturell verfasst und schreiben ihr eine große Bedeutung für gesellschaftliche Emanzipation zu. Die individual-emanzipatorischen Zugänge hingegen fassen Sexualität als allgemeine Lebensenergie, die kulturell und psycho-sozial bedingt sei und »positive wie negative Gesichter« habe (Wrede/Hunfeld 1997: 119).

14 Wrede und Hunfeld unterscheiden in Anlehnung an Arnulf Hopf (1984) und den bereits zitierten Walter Müller (1992) neben gesellschaftskritisch-emanzipatorischen und individual-emanzipatorischen Ansätzen noch »bürgerlich-vermittelnde« und »traditionell-repressive« (vgl. 1997: 109–128), wobei sie die Charakterisierung letzterer Ansätze nicht wesentlich von Sielert/Valtl und Schmidt/Sielert unterscheidet.

(vgl. ebd.: 47f.). Sielert spricht von einer »treibenden organischen Basis« von Sexualität, die im psychoanalytischen Jargon als Trieb bezeichnet wurde und heute »vorsichtiger als allgemeine Lebensenergie bezeichnet werden kann« (ebd.: 40). Diese »treibende organische Basis«, die er als Lebensenergie bezeichnet, steht im Zentrum seiner Definition. Kurz darauf zitiert Sielert jedoch Arnold Gehlen mit der Aussage, der Mensch sei von Natur aus gesellschaftlich, und schlussfolgert, dass Sexualität als gesellschaftliche Kategorie zu verstehen sei, von der sich das natürliche Moment nicht trennen lasse. In seiner Definition ist dieser Aspekt jedoch nicht integriert.

An der Formulierung der Definition fällt auch, dass Sexualität als ein Subjekt erscheint: Sie *bedient sich* des Körpers, sie *wird gespeist* und *kennt* unterschiedliche Ausdrucksformen. Sexualität erscheint als Akteurin. In welchem Verhältnis sie zu den Menschen und ihrer Praxis steht, bleibt offen. Es wird nicht klar, ob Sexualität als Lebensenergie in Personen verortet gedacht wird oder ob sie als etwas verstanden wird, das zwischen Personen oder in den Interaktionen situiert ist, oder ob sie vielmehr als eine Energie gedacht wird, die gar nicht an Personen oder Interaktionen gebunden ist.

Angesichts des Irritationspotenzials dieses weitverbreiteten Sexualitätsverständnisses ist es naheliegend, die Begründung dafür in den Blick zu nehmen. Sielert erklärt, dass mit der Wahl des Begriffs *Lebensenergie* die »Alltagserfahrung der drängenden Lust, das ungerichtete Leidenschaftliche, Lustvolle, das ›Magma des Lebendigen‹, wie Eberhard Schorsch es als kritischer Sexualwissenschaftler formuliert hat«, benannt würde (ebd.: 42). Sexualität als Lebensenergie zu bezeichnen sei gleichzeitig auch ein Versuch, sie vor der »Dramatisierung zu bewahren, die im Triebbegriff enthalten ist« (ebd.). Sielert erläutert, dass mit dem Triebbegriff, in der populären Verkürzung der Freudschen Theorie, häufig die »Dampfkesseltheorie« assoziiert wird, die ein »bestimmtes, meist männlich gedachtes Sexualverhalten legitimiert« und zudem dazu verführe, »Sexualität auf einen natürlichen Kern zu reduzieren« (ebd.: 40). Neben dem Versuch, nicht zu dramatisieren, geht es Sielert aber auch darum, Sexualität vor den »blutleeren Begriffen des Verhaltens, der Motivation, der Kommunikation zu bewahren, die vordergründig wissenschaftlich korrekter erscheinen, letztlich aber an der ›Entsexualisierung‹ des Sexuellen (ihre Reduktion auf eine reine oberflächliche Befriedigung oder akrobatische Turnübung) mitarbeiten, die nach Martin Dannecker und Gunter Schmidt in den heutigen Sexualverhältnissen tendenziell auszumachen ist« (ebd.). Sielert findet also ein energetisches Verständnis adäquater, weil es die sogenannte Entsexualisierung des Sexuellen weniger begünstigen würde als andere Verständnisse. Das ist insofern nachvollziehbar, als eine Energie, zumal eine »allgemeine Lebensenergie«, in ihrer Unbeobachtbarkeit und schweren Fassbarkeit tatsächlich von einer geheimnisvolleren Aura umgeben ist als der Begriff des Verhaltens oder der Kommunikation. Dass dem Begriffsverständnis in dieser Weise eine gesellschaftskritische Dimension erhalten bleibt, scheint mir jedoch fragwürdig.

Sielerts Sexualitätsverständnis bleibt als Definitionsversuch in der sexualpädagogischen Fachliteratur weitgehend alternativlos. Sexualitätsverständnisse, wie etwa jenes von Jackson und Scott, das in der Einleitung des Kapitels kurz skizziert wurde (vgl. Jackson/Scott 2010), scheinen keinen Eingang in die deutschsprachige Sexualpädagogik gefunden zu haben.[15]

15 Bisweilen kommen sexualpädagogische wie auch sexualwissenschaftliche Autor*innen auch ohne ein ausgewiesenes Verständnis von Sexualität aus. So scheint etwa der Sexualwissenschaftler Gun-

## 7.2 Sexualfreundlich emanzipatorisch? Ein sexpositiver Zugang als Konsens

Inwiefern sind die in der Fachliteratur getroffenen Unterscheidungen sexualpädagogischer Ansätze und ihrer Sexualitätsverständnisse auch für die beobachteten Bildungsveranstaltungen aussagekräftig? Was lässt sich dazu auf Basis der bisherigen Analysen festhalten? Mit Blick auf die Einteilung und Charakterisierung von Renate-Berenike Schmidt und Uwe Sielert (2012), lässt sich konstatieren, dass keine der beobachteten Veranstaltungen als skeptisch-gefahrenorientiert einzuordnen ist. Die Unterscheidung zwischen pragmatisch-aufklärend und emanzipatorisch greift mit Blick auf die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen nur bedingt. Zwar lässt sich in einigen Veranstaltungen ein »Primat der Liebe« ausmachen, das Schmidt und Sielert für pragmatisch-aufklärende Ansätze als charakteristisch halten; die ebenfalls als Kennzeichen angeführte »‚kühle‹ Sichtweise« sowie eine »Überbewertung des Rationellen« lassen sich aber nicht beobachten (Schmidt/Sielert 2012: 25f.). In Bezug auf die Charakterisierung von Schmidt und Sielert wären die meisten Veranstaltungen tendenziell als »emanzipatorisch« einzuschätzen. Eine solche Einordnung von (individual-) emanzipatorisch erscheint mir jedoch als unpassend, weil das Emanzipatorische auf eine individualistische Vorstellung von Emanzipation reduziert wird.

Die Autor*innen Schmidt und Sielert verwenden in ihrem Buch auch den Begriff »sexualfreundlich« (2012: 25), den ich als Charakterisierung für die Bildungsveranstaltungen treffender finde.[16] Kennzeichen wie die Vorstellung von Sexualität als etwas grundsätzlich Positivem oder die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Sexualität waren vor mehreren Jahrzehnten ein Alleinstellungsmerkmal emanzipatorischer Sexualpädagogik. Gegenwärtig ist dies nicht mehr der Fall und sogenannte emanzipatorische und pragmatisch-aufklärende bzw. bürgerlich-vermittelnde Ansätze haben sich einander angenähert: Sie alle können als sexualfreundlich bezeichnet werden. Unter Sexualfreundlichkeit verstehen Schmidt und Sielert, dass »verschiedene Formen der Empfängnisregelung« befürwortet und »die Kultivierung der Identitäts-, Beziehungs-, Lust- und Fruchtbarkeitsfunktion von Sexualität sowie die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen und die Flexibilisierung der Geschlechterrollen« betont werden (2012: 25). Sie halten fest, dass die meisten schriftlich fixier-

---

ter Schmidt in seinem Buch »Das neue DER, DIE, DAS. Über die Modernisierung des Sexuellen« (2014 überarbeitet) keine Definition von Sexualität oder des Sexuellen zu brauchen. Oder umgekehrt gesagt: Er bietet keine Definition an, sondern bespricht unterschiedliche theoretische Zugänge und empirische Studien und formuliert Thesen zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen des Sexuellen. Er liefert damit einen verständlich formulierten Überblick über sexualwissenschaftliche Erkenntnisse, jedoch keine Begriffsklärung.

16 Leider explizieren Schmidt und Sielert nicht, wie sie das Verhältnis von sexualfreundlichen und emanzipatorischen Zugängen verstehen. Sie schreiben, dass »die meisten wissenschaftlichen Publikation der letzten 20 Jahre der emanzipatorischen Tradition zuzurechnen sind. Auch die schriftlich fixierten Praxiskonzepte sind heute zumindest dem Wortlaut nach sexualfreundlich« (2012: 25). Das »Auch«, mit dem der zweite Satz eingeleitet wird, suggeriert, dass emanzipatorisch und sexualfreundlich tendenziell gleichgesetzt werden. Aus meiner Sicht reduziert diese Gleichsetzung den emanzipatorischen Anspruch unzulässig auf Sexualfreundlichkeit.

ten Praxiskonzepte gegenwärtig »zumindest dem Wortlaut nach sexualfreundlich« seien (ebd.).[17]

Dasselbe lässt sich auch von den Bildungsveranstaltungen sagen. Alle von mir beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige können als grundsätzlich *sexualfreundlich* im Sinne von Schmidt und Sielert eingeschätzt werden: Die Bejahung von verschiedenen Formen der Empfängnisverhütung zieht sich durch alle beobachteten Bildungsveranstaltungen, und Fragen von Identität, Beziehung, Lust und Fruchtbarkeit werden – in unterschiedlicher Gewichtung – überall aufgegriffen. In allen Bildungsveranstaltungen wird zudem von den Referent*innen die Akzeptanz nicht-heterosexueller Orientierungen (es wird zumindest Homosexualität erwähnt) vertreten, was jedoch nicht bedeutet, dass sie gleichwertig behandelt und systematisch mitgedacht werden. Auch die »Flexibilisierung der Geschlechterrollen« wird – wo sie zur Sprache kommt – als grundsätzlich positiv bewertet; bisweilen jedoch, ohne dass komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit und die Heteronormativität gesellschaftlicher Verhältnisse in Frage gestellt werden.

Bezüglich der beiden letzten Aspekte, also der Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen und der Flexibilisierung der Geschlechterrollen, braucht es eine differenziertere Betrachtung der Bildungsveranstaltungen, wie sie noch folgen wird. Vorerst liegt der Fokus jedoch auf den Gemeinsamkeiten, die die Bildungsveranstaltungen hinsichtlich ihrer Sexualfreundlichkeit aufweisen. Zu den eben bereits erwähnten Gemeinsamkeiten lassen sich zumindest noch zwei weitere ausmachen: Alle Referent*innen sprechen von Selbstbefriedigung bzw. Solosex als einer eigenständigen und positiv konnotierten sexuellen Praxis, die auch im Kindesalter zu respektieren sei. Alle Referent*innen heben zudem die Bedeutung von Einvernehmlichkeit beim Sex hervor und betonen, dass es essenziell sei, dass beide/alle Beteiligten ›es wollen‹.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass in allen Bildungsveranstaltungen ein Zugang auszumachen ist, der als sexualfreundlich bezeichnet werden kann und durch folgende Merkmale charakterisiert ist:

- Sexualität wird als etwas grundsätzlich Positives bewertet und/oder in ihren vielfältigen Bedeutungszuschreibungen aufgefächert. Jedenfalls gilt sie nicht per se als etwas Bedrohliches oder Gefährliches.
- Das sexuelle Erleben und die sexuelle Praxis von Menschen gilt nicht als determiniert durch die körperliche Ausstattung, sondern ist durch Erfahrungen im Lebenslauf beeinflusst und kann durch Lernen verändert werden.
- Sexualität wird weder auf Fortpflanzung noch auf Ehe reduziert. Neben Beziehungs-, Fortpflanzungs- und Identitätsaspekten wird Lust bzw. Genuss ein eigenständiger Wert zuerkannt.
- Sexualität wird nicht auf das Erwachsenenalter beschränkt verstanden. Kindern und Jugendlichen wird sexuelle Lusterfahrung und sexuelle Aktivität zuerkannt.
- Selbstbefriedigung/Solosex wird in allen Lebensaltern als eigenständige Sexualpraxis positiv bewertet.

17 Ralf Specht resümiert 2017, dass sich auch in den Publikationen und Konzepten für behinderte Menschen zunehmend ein sexualfreundliches Selbstverständnis durchsetzen würde, das aber in der praktischen Umsetzung auf zahlreiche Hürden und Widerstände stößt (Specht 2017).

- Das Lernen über verschiedene Formen der Empfängnisregelung gilt als selbstverständlicher Teil von Sexualpädagogik.
- Die moralische Legitimität von sexuellen Praktiken wird nicht an den Praktiken selbst festgemacht, sondern an der Freiwilligkeit und der Zustimmung aller Beteiligten. Sexualität wird von Gewalt bzw. Übergriffen unterschieden. Kinder gelten nicht als einwilligungsfähig in sexuelle Handlungen mit Erwachsenen. Sexuelle Handlungen von Erwachsenen mit Kindern gelten demnach als Übergriff, Missbrauch, Gewalt oder Ausbeutung.
- Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern[18] und die Anerkennung verschiedener sexueller Orientierungen wird als wichtig eingeschätzt.

Mit Blick auf diese Liste an Charakteristika lässt sich der professionelle Konsens in den Bildungsveranstaltungen als sexual- wie auch als lustfreundlich bezeichnen. Den Bildungsveranstaltungen ist also eine Sexualmoral gemeinsam, die der Sexualwissenschaftler Gunther Schmidt als »unpathetische Befreiung« und als Etablierung einer »Verhandlungsmoral« bezeichnet (vgl. 2014: 7ff, 45ff.). Angesichts der Kontroversen der letzten Jahre (vgl. Kapitel 1) mag der sexual- und lustfreundliche Konsens aller beobachteten Bildungsveranstaltungen möglicherweise verwundern. Damit an dieser Stelle kein verzerrter Eindruck entsteht, gilt es zweierlei festzuhalten:

*Zum Ersten* gilt es zu erwähnen, dass ich keine Bildungsveranstaltungen beobachtet habe, die von Kritiker*innen des neuen Grundsatzerlasses Sexualpädagogik oder den Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt veranstaltet wurden. Es war meine Intention auch solche Bildungsveranstaltungen einzubeziehen. Dies scheiterte in einem Fall aus Zeitgründen meinerseits; in einem anderen Fall wurde mir das Beobachten mit dem Argument nicht gestattet, dass sich die Bildungsveranstaltung noch in der Pilotphase befinde. In einem dritten Fall brach die Kommunikation zum Veranstalter ab.

Im Spektrum der unterschiedlichen Zugänge im Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung in Österreich fehlt in meinem Forschungsmaterial also vermutlich jene Position, die am wenigsten sexualfreundlich und am stärksten skeptisch-gefahrenorientiert ausgerichtet ist. Was im Spektrum der von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen inkludiert ist, sind Veranstaltungen, die von katholischen religionspädagogischen Einrichtungen mitfinanziert und/oder mitorganisiert wurden. Auf öffentlich zugängliche Bildungsveranstaltungen anderer Religionsgemeinschaften, die als explizit sexualpädagogisch bezeichnet werden, bin ich im Forschungszeitraum nicht gestoßen.

*Zum Zweiten* ist mir an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass sich aus meinen Forschungsergebnissen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen keine direkten Schlüsse für die sexualpädagogische Arbeit in der Schule oder in anderen pädagogischen Einrichtungen ziehen lassen. Zum einen ist ein solcher Schluss nicht zulässig, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Zugänge in der Aus- und Fortbildung in genau derselben Weise in der Schule vermittelt werden. Zum anderen ist eine

18 In manchen Veranstaltungen wird explizit auch von einer Vielfalt an Geschlechtern ausgegangen. Dies gilt aber nicht für alle Veranstaltungen.

solche Schlussfolgerung auch deshalb nicht gerechtfertigt, weil nur ein äußerst kleiner Teil der Lehrer*innenschaft überhaupt jemals eine sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltung besucht hat. Zwar gibt es keine Forschung zur Beteiligung von Lehrer*innen an sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich, das geringe Angebot innerhalb der Lehrer*innbildung lässt aber den Schluss zu, dass nur ein sehr kleiner Teil der Lehrer*innenschaft sich in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen mit Sexualität und Sexualpädagogik beschäftigt haben kann.

Anders ist die Situation von Sexualpädagog*innen, die als externe Referent*innen an Schulen kommen. Die Träger*innen solcher externen sexualpädagogischen Angebote für Schulen verlangen als Voraussetzung für die Mitarbeit zumeist entweder die Absolvierung eines mehrmoduligen sexualpädagogischen Lehrgangs oder sie bieten selbst kürzere Fortbildungsveranstaltungen und Einschulungen für neue Mitarbeiter*innen an. Die bessere einschlägige Vorbereitung der externen Sexualpädagog*innen und ihre Rolle als temporär anwesende externe Expert*innen mögen es begünstigen, dass diese einen sexual- und lustfreundlichen Zugang vertreten, wie ich ihn in den Aus- und Fortbildungen ausmache. Forschungsergebnisse dazu gibt es allerdings nicht und direkte Schlussfolgerungen lassen sich auch dafür aus meiner Forschung nicht ziehen. Meine Studie kann also keine direkten Aussagen zur Sexualfreundlichkeit schulischer Sexualerziehung machen, sondern konzentriert sich auf die Aus- und Fortbildungspraxis. Für diese lässt sich jedenfalls klar ein sexual- und lustfreundlicher Konsens ausmachen, was jedoch – wie argumentiert – nicht mit emanzipatorisch gleichzusetzen ist.[19]

Wenn die beobachteten Bildungsveranstaltungen nun alle als sexual- und auch lustfreundlich einzuschätzen sind, wodurch unterscheiden sich die Sexualitätsverständnisse, die vertreten werden? Hat das Trieb-Modell noch Relevanz? Wird das energetische Sexualitätsverständnis auch in den Bildungsveranstaltungen prominent aufgegriffen? Auf welche Sexualitätsverständnisse wird darüber hinaus Bezug genommen?

## 7.3 Haben, sein oder tun? Sexualitätsverständnisse unterscheiden

Das ethnografische Forschungsdesign meiner Studie macht es möglich, nicht nur die Sexualitätsverständnisse zu erfassen, die explizit vertreten werden, sondern auch jene herauszuarbeiten, die sich implizit im Sprechen über Sexuelles ausmachen lassen. Das Feld der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen eignet sich besonders gut dafür, explizite wie implizite Verständnisse von Sexualität zu untersuchen, da in

19 Sowohl Blumenthals ethnografische Studie als auch Hoffmanns Interviews mit sexualerzieherisch tätigen Lehrer*innen – beide in Deutschland durchgeführt – legen die Vermutung nahe, dass die Sexualerziehung an Schulen tendenziell konservativer orientiert ist als die von mir beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen (vgl. Blumenthal 2014; Hoffmann 2015). Wichtig zu erwähnen ist dabei jedoch, dass sich die beiden Studien auf die Sexualerziehung von Lehrpersonen konzentrieren, die zumeist keine umfassende sexualpädagogische Ausbildung absolviert haben. Antje Langer, die Interviews mit Sexualpädagog*innen geführt hat, die von außen an Schulen kommen, zeigt ein progressiveres Bild (vgl. Langer 2016).

diesem Rahmen sowohl Theorien vermittelt wie didaktische Methoden ausprobiert werden und das sexualpädagogische Sprechen über Sexuelles sowohl demonstriert wie ausprobiert und geübt wird.

Ich konzentriere mich in der Herausarbeitung der Sexualitätsverständnisse im Folgenden auf Forschungsmaterial zu zwei Anlässen des Sprechens über Sexualität:

1. beziehe ich mich auf die Forschungsmaterial von Situationen, in denen Theorien zu Sexualität vorgestellt werden, sei es in Form des Vorstellens wissenschaftlichen Fachwissens oder kurzer theoretischer Bezüge in handlungspraktische Plenargesprächen.
2. untersuche ich das Forschungsmaterial nach solchen Sequenzen, in denen die Referent*innen demonstrieren, wie Kindern erklärt werden kann, was Sex(ualität) ist.

Während erstere Sprechanlässe von den Referent*innen initiiert werden, finden zweitere bisweilen auf die Bitte der Teilnehmer*innen hin statt. Der Wunsch ist dabei zumeist darauf bezogen, wie mit dem Szenario ›klassischer Sexualaufklärung‹ umgegangen werden kann, das heißt, wie Kindern im Vor- oder Grundschulalter erklärt werden kann, »wie Babys entstehen« (BP).[20] Aus der Unsicherheit heraus, wie mit diesem als heikel verstandenen Thema umgegangen werden soll, wünschen sich manche Teilnehmer*innen sehr klare Handlungsanleitungen bzw. exemplarische Demonstrationen durch die Referent*innen.[21]

---

20 Die Vorstellung dieser Aufklärungsszene ist bei einigen Teilnehmer*innen mit Unsicherheit aufgeladen, als ginge es um die Lüftung eines heiklen Geheimnisses. Es mag aus dieser Perspektive also nicht verwundern, dass eine Teilnehmerin die Sexualaufklärung mit der Aufdeckung der Wahrheit über das Christkind vergleicht: Sie wisse nicht wie tun und was sagen, erklärt eine Volksschullehrerin in einem Kleingruppengespräch. Es sei wie mit dem Christkind. Manche Kinder würden in der ersten, zweiten Klasse Volksschule noch nicht wissen, dass es das Christkind nicht gebe. Und wenn sie als Lehrerin dies aufdecken würde, kämen sich die Eltern beschweren. Mit der Sexualität sei es zwar nicht ganz dasselbe, aber die Frage sei schon auch, was sie als Lehrerin dazu sagen solle, so die Teilnehmerin. (BP)

21 Einige Referent*innen versuchen die Geheimnishaftigkeit und Aufladung der klassischen Aufklärungssituation zu entdramatisieren, indem sie etwa darauf hinweisen, dass es gar nicht sinnvoll und notwendig wäre, dass es zu einer derart aufgeladenen Aufklärungssituation kommt. Wenn von klein auf mit Kindern im Alltag anlassbezogen über diese Themen gesprochen werde, brauche es kein Aufklärungsgespräch mehr. Andere Referent*innen befördern die aufgeregte Aufladung oder nutzen sie für Scherze. In der folgenden Sequenz befördert die Referentin die Aufladung: Sie schaut auf das Flipchart mit den Themenwünschen der Teilnehmer*innen, die sie abschließend durchgeht, um sicher zu stellen, dass kein Thema vergessen wurde. »Wie ein Kind entsteht« steht als ein Thema auf der Liste. »Wie ein Kind entsteht«, sagt die Referentin, die über dieses Thema kurz davor gesprochen hat, »wie ein Kind entsteht, das wissen Sie jetzt schon«. Es wird gelacht. Die Referentin erzählt daraufhin eine Geschichte von einem Elternabend in der Volksschule. Sie berichtet von der Mutter eines Kindes in der 1. Klasse Volksschule, das zwei kleinere Geschwister hat. Das Kind wollte von der Mutter wissen, wie ein Kind entsteht. Die Mutter hätte immer wieder erklärt, dass zwei Menschen sich lieb hätten, und dann würde in der Gebärmutter der Frau das Baby heranwachsen. Das Kind hätte gesagt, das wisse es bereits, es wolle aber wissen, wie das Baby hineinkomme. An dieser Stelle der Geschichte wird wieder gelacht. Die Mutter hätte dann, so berichtet die Referentin, Folgendes zu dem Kind gesagt: »Weißt du was, in zwei Wochen ist der Elternabend in der Schule, da lerne ich, wie ich dir das

Die Präsentation von Theorien über Sexualität und das Demonstrieren, wie mit Kindern über Sex gesprochen werden kann, sind also zwei Sprechanlässe, die im Folgenden im Mittelpunkt stehen, wenn es um die Rekonstruktion der Sexualitätsverständnisse in den Aus- und Fortbildungen geht. Dabei ist wichtig zu betonen, dass in einzelnen Bildungsveranstaltungen auf mehrere der nun vorgestellten Sexualitätsverständnisse Bezug genommen wird, das heißt, dass sie teilweise kombiniert werden oder je nach Sprechanlass auf unterschiedliche Verständnisse Bezug genommen wird.

Ich beginne im Folgenden zunächst mit der Frage, ob das oben skizzierte Modell vom Sexualtrieb im Sinne der »Dampfkesseltheorie« (Sielert 2015: 40; Schmidt 2014: 35ff.) in den Bildungsveranstaltungen noch eine Rolle spielt, und arbeite dann unterschiedliche Verständnisse von Sexualität aus, die sich im Forschungsmaterial ausmachen lassen. Dabei geht es mir darum, die unterschiedlichen Verständnisse durch Kontrastierung und die Analyse ausgewählter Materialstellen möglichst klar zu charakterisieren. Der Schritt der kritischen Befragung erfolgt dann in Abschnitt 7.4.

### (1) Sexualität als zu beherrschender Trieb?

Wie bereits erläutert, schreiben Sielert und Valtl, dass ältere Positionen der Sexualwissenschaft das Wirken eines starken, organisch verankerten Triebs zu erkennen meinten, der eine Spannung aufbaue, die in periodischen Abständen nach Aufhebung, also Triebabfuhr und damit Befriedigung verlange (2000: 171). Ein solches Verständnis von Sexualität als triebgesteuert, wie es der negativen oder der traditionell-repressiven Sexualpädagogik zugeschrieben wird, findet sich in keiner der Bildungsveranstaltungen als explizit vertretenes Verständnis von Sexualität. Bezüge auf das Triebmodell zeigen sich jedoch implizit, wie sich an einer Sequenz aus einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung deutlich herauslesen lässt, in der über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird:

> Die Referentin spricht frei und hat zur Unterstützung ein übersichtlich gestaltetes Flipchart mit den Phasen der psychosexuellen Entwicklung vorbereitet. Sie spricht über die Unterscheidung von natürlicher Scham und jener Scham, die anerzogen sei und gesellschaftlichen Normen folge. Die natürliche Scham würde sich in der Zeit der Vorpubertät entwickeln, so die Referentin. Sie zeige sich etwa daran, dass Kinder die Eltern nicht mehr ins Badezimmer lassen wollen. Die Referentin meint, dass diese Scham auch wichtig wäre, »um uns zu schützen«. Ab einem bestimmten Alter hätten wir einen sexuell voll entwickelten Körper und auch einen entsprechenden Geruch. Würden wir uns nicht schambedingt schützen, wären wir ja »Freiwild« und alle würden »über uns herfallen«. (BP)

---

erkläre.« Daraufhin hätte das Kind gefragt, warum die Mutter dazu in die Schule müsse, sie hätte das doch selbst schon drei Mal erlebt. Es wird wieder gelacht. Die Mutter sei aber, so schließt die Referentin, konsequent geblieben und hätte den Elternabend zu Sexualerziehung abgewartet.« (BP) Mit dieser charmant erzählten Anekdote unterstützt die Referentin die Dramatisierung der Aufklärungssituation und inszeniert Sexualpädagog*innen als die Retter*innen in der Erklärungsnot der Mutter. Was ihre Absicht beim Erzählen dieser Geschichte ist, lässt sich durch Beobachtung schwer erheben und wurde in der Situation auch nicht klar deutlich. Möglicherweise ging es ihr darum, den Anwesenden, die sich mit der Sexualaufklärung schwertun, Entlastung anzubieten, indem sie ihnen humorvoll vermittelt, dass sie mit dieser Schwierigkeit im doppelten Sinne nicht alleine sind.

Die Aussage der Referentin wird nur vor dem Hintergrund der Idee eines natürlichen Sexualtriebes verständlich, der auf den Körper und Geruch einer anderen Person reagiert und die ›getriebene‹ Person dazu verleitet, über die andere herzufallen. Diese Idee des Sexualtriebs als unkontrollierbare Kraft bleibt in der Aussage jedoch unbenannt. Auch das ›wir‹ das sich schützen muss, bleibt unmarkiert. Ein starker Sexualtrieb wird gegenwärtig vor allem Männern zugeschrieben, während Frauen, Mädchen und Kinder zumeist als diejenigen betrachtet werden, die sich vor dem männlichen Verlangen schützen müssen und für die natürliche Scham deshalb eine wichtige Schutzfunktion hat. Die Vorstellung, die die Referentin hier aufruft, nämlich dass Frauen, Mädchen und Kinder sich ohne Scham zu freizügig präsentieren und dadurch »Freiwild« werden würden, rekurriert – so meine Interpretation – auf das ›Dampfkessel-Trieb-Modell‹.

Es ist nicht zu leugnen, dass Frauen, Mädchen und Kinder unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen der Gefahr von sexuellen Übergriffen ausgesetzt sind.[22] Die Rede von notwendiger Scham und der Gefahr, ansonsten »Freiwild« zu werden, erzeugt jedoch das Bild von sexuellen Übergriffen als naturbedingt und verständlich. Die Täter erscheinen als willenlos ihrem Trieb ausgeliefert, der – so die Vorstellung – durch sexuelle Reize (Geruch, Körperform…) hervorgerufen wird. Implizit wird so den Betroffenen von sexuellen Übergriffen eine (Mit-)Verantwortung für diese zugeschoben und die übergriffigen Täter zumindest teilweise entlastet. Dieses diskursive Muster ist im Alltagsverständnis noch immer weit verbreitet, hat aber mittlerweile in öffentlich-rechtlichen Diskursen an Legitimität eingebüßt.

Die Referentin zieht in dieser Sequenz implizit das Triebmodell heran, um die Bedeutung der »natürlichen Scham« zu begründen. Dabei transportiert sie als Subbotschaft ein patriarchales und naturalisiertes Bild von Sexualität und Geschlechterverhältnissen, das sexualisierte Gewalt tendenziell legitimiert – eine Botschaft, die die Referentin vermutlich explizit nicht vertreten würde. Diese implizit vermittelte Botschaft stammt, so meine Annahme, eher aus dem Alltagswissen als aus dem professionellen sexualpädagogischen Wissen. Das Triebmodell, so zeigt diese Sequenz, ist als Diskursmuster noch präsent und wirksam, auch wenn es nicht mehr als explizite theoretische Grundlage herangezogen wird.

Im Folgenden stelle ich eine Sequenz vor, in der explizit kritisch auf das Triebmodell Bezug genommen wird:

> Der Referent erklärt, dass die Idee eines Triebes kein dringendes Bedürfnis von Männern nach Sex rechtfertigen könne und argumentiert dies mit Bezug auf körperliche Reaktionen: Ein erigierter Penis – selbst kurz vor der Ejakulation – würde sich, auch

22 Hier ist es wichtig, nochmals zu differenzieren: Frauen und Mädchen sind je nach ihrer gesellschaftlichen Positionierung sehr unterschiedlich von Sexismus und sexuellen Übergriffen betroffen. Frauen, denen aufgrund ihrer ethnischen oder sozialen Zuschreibung, ihres Aufenthaltsstatus, ihres Alters, ihrer körperlichen wie kognitiven Beeinträchtigung oder ihrer Zuschreibung als trans* wenig gesellschaftliche Macht zugeschrieben wird, sind tendenziell häufiger von sexualisierten Übergriffen betroffen bzw. stehen ihnen häufig weniger Ressourcen (etwa rechtliche, ökonomische, soziale) zur Verfügung, sich dagegen zur Wehr zu setzen. Dennoch werden unter diesen widrigen Bedingungen Taktiken des eigenen Schutzes und der Solidarisierung entwickelt.

> ohne dass eine solche stattfinde, nach einer Weile wieder entspannen. Ein natürlicher Trieb oder eine bereits erfolgte starke Erregung könne also kein Argument von Männern sein, Sexualpartnerinnen unter Druck zu setzen, unbedingt Sex haben zu müssen, um ihre Spannung abzubauen. (BP)

Der Referent argumentiert in dieser Sequenz gegen das Triebmodell, das einer Sexualmoral entgegensteht, die auf durchgängige Freiwilligkeit und Zustimmung aller Beteiligten basiert. Seine Erläuterung physischer Reaktionen bietet eine Argumentation gegen triebbegründeten Druck von Männern gegenüber Partner*innen sowie gegen die triebbegründete Legitimation von Gewalt. Der Referent kritisiert die Triebtheorie also im Hinblick auf ihre möglichen Effekte.

Auf die Frage nach der Relevanz des Triebmodells in den beobachteten Bildungsveranstaltungen kann zusammenfassend gesagt werden, dass dieses Verständnis des Sexuellen *nicht* als theoretisches Verständnis eingeführt wird. Wenn es explizit aufgegriffen wird, dann geschieht dies in kritischer Absicht. Implizit ist das Triebmodell jedoch noch präsent und in Argumentationen auffindbar.

### (2) Sexualität als Lebensenergie

Der Wandel vom Trieb- hin zu einem Energiemodell hat sich auch in den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen vollzogen. Wenn in den Bildungsveranstaltungen Theorie(n) zu Sexualität vorgestellt werden, wird häufig auf das oben diskutierte »ganzheitlich-energetische Konzept« von Uwe Sielert (2015 [2005]) Bezug genommen. Dabei werden zumeist die vier »Sinnaspekte« von Sexualität, nämlich »Lust, Beziehung, Identität und Fortpflanzung« referiert (ebd.: 47). Sielerts Definition sowie die vier Sinnaspekte finden sich in manchen Bildungsveranstaltungen auf Handouts und Powerpoint-Präsentationen oder werden mündlich referiert.

Das Verständnis von Sexualität als Energie oder Kraft wird darüber hinaus auch von Referent*innen vertreten, die sich nicht explizit auf Uwe Sielert beziehen. Eine Referentin spricht etwa von Sexualität als »kraftvoller Energie« (BP) und referiert dann Wissen aus dem medizinischen Bereich.

### (3) Sexualität als Geschlechtlichkeit

Ein weiteres Verständnis von Sexualität, das vor allem in einer mittellangen Bildungsveranstaltung zentral ist, aber auch in anderen auftaucht, stellt die Geschlechtlichkeit ins Zentrum. Mit Geschlechtlichkeit ist dabei gemeint, dass Menschen entweder Frauen oder Männer sind. In dieser Bildungsveranstaltung kommt ein Satz in Variationen immer wieder vor, der als zentrale Botschaft dieses Verständnisses von Sexualität angesehen werden kann: Wir sind sexuelle Wesen von Anfang an, weil wir von der Verschmelzung von Samen- und Eizelle an Mann oder Frau sind.

Sexualität wird hier also mit *Frau- oder Mann-Sein* gleichgesetzt, wobei Geschlecht im Sinn eines biologischen Verständnisses von Geschlecht verstanden wird – oder noch präziser im Sinne des chromosomalen Geschlechts, denn kein anderer Aspekt von

Geschlechtlichkeit ist zum Zeitpunkt der Zeugung ausmachbar.[23] Die chromosomale Ausstattung wird also als Ausgangspunkt für die Annahme vom »sexuellen Wesen« genommen: Weil wir also von Anfang an ein Geschlecht haben, sind wir sexuelle Wesen, so die Botschaft. »Sex«, so eine Referentin, »sei nichts anderes als das Geschlecht« (BP).

Diese Aussage mag vielleicht zunächst nicht verwundern, ist doch Sex ein Begriff, der im Englischen für das sogenannte biologische Geschlecht verwendet wird und der von Gender als sozialem Geschlecht unterschieden wird. Die Referentin scheint hier aber nicht Bezug auf diese theoretische Unterscheidung aus dem Englischen zu nehmen und erklärt auch nicht die etymologische Herkunft des Wortes Sex. Meine Interpretation ist vielmehr, dass sie sich auf einen Diskurs bezieht, der nicht systematisch zwischen Sexualität und Geschlecht unterscheidet und diese als eng gekoppelt ansieht. Mit Diane Richardson lässt sich hier von einem »naturalist approach« sprechen, der vom »Principle of Consistency« ausgeht: »Within this epistemological frame sexuality is a property of gender, a gender that is pregiven and located in the gendered/sexed body.« (Richardson 2007: 460) Sexualität wird in diesem Verständnis also mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt, wobei Geschlecht im Sinne von biologisch gegebener und komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit verstanden wird.[24] Bisweilen sprechen Referent*innen dann auch von einer männlichen und einer weiblichen Sexualität, die – über die anatomische Form von Penis und Vagina begründet – als intrusiv bzw. rezeptiv bezeichnet wird.

Auf das Verständnis von Sexualität als (Zwei-)Geschlechtlichkeit wird auch implizit Bezug genommen, etwa wenn Teilnehmer*innen angesichts der Frage nach ihren »ersten sexuellen Erinnerungen« darüber sprechen, wie sie wahrgenommen haben, dass die Genitalien ihres Bruders/ihrer Schwester anders aussehen als ihre eigenen.

### (4) Sexualität als körperliche Sprache oder Kommunikation

Beobachten lässt sich auch ein Verständnis von Sexualität als Sprache des Körpers oder als Form körperlicher Kommunikation. Ein Beispiel für die Formulierung eines solchen Verständnisses ist ein Zitat auf einem Handout: »Für Sexualität ist das Moment der Körperlichkeit zentral. Sie ist eine Form kommunikativer Bezogenheit auf die Leibhaftigkeit eines anderen oder unserer selbst.« (Handout)[25] Sexualität wird hier über körperliche bzw. leibliche Präsenz und kommunikative Bezogenheit gefasst. Sexualität als Kommunikation zu verstehen, benennt diese als eine soziale Praxis, als ein Tun, und betont somit einen Aspekt der in den bisherigen Verständnissen noch nicht angesprochen wurde.

---

23 Von genetischem oder chromosomalem Geschlecht wird gesprochen, wenn die Geschlechtsbestimmung auf der Art oder Anzahl vorhandener Chromosomen beruht. Die Fokussierung des SRY-Gens ist mittlerweile wissenschaftlich umstritten. Stattdessen werden aktuell in der Biologie Netzwerkmodelle favorisiert, bei denen zahlreiche genetische sowie umweltbedingte Faktoren bei der Ausbildung von körperlichen geschlechtlichen Merkmalen zusammenwirken (vgl. etwa Voß 2010).

24 Wie wichtig Geschlecht für das Verständnis von Sexualität in dieser Bildungsveranstaltung ist, zeigt sich auch an der schriftlichen Prüfung, die für den Abschluss der Bildungsveranstaltung absolviert werden musste. Bereits die erste Frage auf dem Prüfungsbogen bezieht sich auf Geschlecht und fragt danach, wann das Geschlecht des Kindes im Mutterleib feststeht.

25 Das Zitat wird auf dem Handout als Zitat von Uwe Sielert ausgegeben. Es ist jedoch nicht zu entnehmen, aus welchem Text es stammt.

In einer anderen Bildungsveranstaltung wird auf ein Zitat aus dem Kinderbuch »DAS machen?« von Lilly Axster und Christine Aebi Bezug genommen (2012). Auf der vorletzten Seite des Buches heißt es: »Sexualität ist wie eine Sprache, nur mit dem Körper. Und wie bei allen Sprachen braucht es eine Weile, bis Menschen einander verstehen.« (Axster/Aebi 2012) Der Vergleich von Sexualität mit Sprache, nämlich einer Sprache, die mit dem Körper gesprochen wird, legt zunächst den Fokus nicht auf ein Tun (es ist ja nicht von Sprechen, sondern von Sprache die Rede), sondern auf ein Zeichensystem zur Kommunikation. Der zweite Satz verweist dann aber durchaus auf ein Tun, nämlich einen Prozess, der auch eine gewisse Zeit dauert. Für das gegenseitige Verstehen in dieser Sprache des Körpers, so die Botschaft, ist ein (Kennen-)Lernprozess notwendig.

Die Formulierung von Sexualität als Kommunikation oder als Sprache erzeugt ein anschauliches, leicht verständliches Bild und ermöglicht Sexualität zu denken, ohne sie notwendig an Reproduktion oder Geschlecht zu koppeln. Wozu diese kurzen und prägnant formulierten Sätze keine Aussage treffen – weder das Sielert-Zitat noch das Kinderbuch »Das machen?« – ist die Frage, was die Spezifik von Sexualität als kommunikative Bezogenheit oder Sprache ausmacht. Es gibt ja durchaus auch andere Formen körperlich-kommunikativer Bezogenheit oder körperlicher Sprache wie etwa Massage, Kuscheln oder Körperpflege, die vermutlich nicht unter Sexualität mitgemeint sind. Dieses Verständnis bietet also kein Charakteristikum dafür, was eine körperliche Kommunikation oder eine körperliche Sprache zu einer sexuellen macht.

### (5) Sexualität als Containerbegriff

In manchen Bildungsveranstaltungen wird Sexualität auch als Sammel- oder Containerbegriff eingeführt. Dieses Verständnis steht zumeist nicht alleine, sondern wird als eines von mehreren präsentiert, wie es eine Lehrperson in der folgenden Szene tut:

> Lehrperson: »Eine andere Möglichkeit zu bestimmen, was Sexualität ist, ist einfach mal aufzuzählen, was wir darunter subsumieren würden, und ich glaube, an erster Stelle fällt uns da der Sex ein, die sexuellen Praktiken. Dann würde ich aber auch in einem weiteren Umkreis dazu zählen die sexuellen Identitäten und hier taucht bei mir Geschlecht auf als eine soziale Kategorie auf, die damit zusammenhängenden Rollen und die Selbstdeutungen auch, das Selbst. […] Dann, wenn wir einen Schritt weitergehen, auch die sexuellen Orientierungen, obwohl hier die Frage ist, ob die denn wirklich so trennscharf sind, aber auf jeden Fall ist es ein Punkt über den wir uns auch definieren können – und ausdrücken. Dann die intimen Beziehungen mindestens zu anderen, ob eine Beziehung zu sich selbst jetzt auch schon … ja, das ist die Frage. Und sicher auch das Kinderkriegen, die Fortpflanzung. Ob dann das Mit-ihnen-Leben, also eine Familie bilden auch als ein Teil von Sexualität aufgefasst wird, da glaube ich kommen wir an unscharfe Ränder. Und was ich unbedingt noch dazuzählen möchte, ist die sexuelle Kultur, also wie Sexualität in einer konkreten Kultur gelebt wird, die sexuellen Skripts, die gängig sind, die Umgangsformen, also das, worauf man sich verlassen kann, wenn du dich auf einen One-night-Stand einlässt oder worauf du dich nicht verlassen kannst, also was als Umgangsformen üblich ist. Das wäre also praktisch diese letzte Ebene, das Überpersönliche.« (Transkript)

Die Lehrperson führt hier aus, was alles zu Sexualität gezählt werden kann. Während die begleitende Bildschirm-Präsentation mit den aufgelisteten Punkten den Eindruck von fixiertem Wissen macht, deutet das Gesprochene an mehreren Stellen die Schwierigkeit der Grenzziehung an, indem die Lehrperson das, was sie sagt, mit Fragezeichen versieht oder auf unscharfe Grenzziehungen verweist. Auffällig ist auch, wie die Lehrperson ihre Liste einführt: Sie spricht davon zu sammeln, was »wir« darunter subsumieren. Wer dieses Wir ist, bleibt unbenannt. Da die Lehrperson die Teilnehmer*innen nicht auffordert, gemeinsam mit ihr zu sammeln, meint sie wohl nicht das Wir der konkret Anwesenden, sondern eher ein allgemeineres Wir, das sich auf die Sexualpädagogik oder auf die Gesellschaft als Gesamtes beziehen könnte.

Hervorheben möchte ich noch, dass die Lehrperson in ihren Ausführungen zwischen *Sexualität* als einem Containerbegriff, wie ich sagen würde, und *Sex* als sexuellen Praktiken unterscheidet. Eine Unterscheidung, die zwar implizit häufiger vorkommt, aber selten explizit gemacht wird.

Eine zweite Form, Sexualität als Containerbegriff zu bestimmen, versucht, Sexualität über ihre vielfältigen Bedeutungszuweisungen zu fassen. Die Definition, die sich auf einem Handout findet, ist von 1979 und wird auch in der sexualpädagogischen Fachliteratur etwa bei Uwe Sielert (2015: 36) zitiert. Interessanterweise wird auch diese Definition, die von der Sexualtherapeutin Avodah Offit stammt, mit dem Wort »wir« eingeleitet:

> »Sexualität ist, was wir daraus machen. Eine teure oder eine billige Ware, Mittel zur Fortpflanzung, Abwehr gegen Einsamkeit, eine Form der Kommunikation, ein Werkzeug der Aggression […], eine Form der Zärtlichkeit, eine Art der Regression, eine Quelle der Freiheit, Pflicht, Vergnügen, Vereinigung mit dem Universum […], eine juristische Streitsache, eine Form, Neugier und Forschungsdrang zu befriedigen, eine Technik, eine biologische Funktion, Ausdruck psychischer Gesundheit oder Krankheit oder einfach eine sinnliche Erfahrung« (Offit, 1979: 16). (Handout)

Die Aufzählung Offits bezieht ein sehr breites Spektrum an Bedeutungszuschreibungen ein, ohne dies zu werten oder zu hierarchisieren. Der einleitende Satz verweist darauf, dass diese Bedeutungen als »gemacht« betrachtet werden. Gleichzeitig suggeriert die Formulierung »was wir *daraus* machen«, dass es etwas davor gibt, aus dem wir etwas machen. Dass es also so etwas wie eine Substanz oder Essenz gibt, die vorher da ist und aus der »wir« – wer immer darunter gefasst ist – etwas machen. Implizit findet sich, so könnte interpretiert werden, in dieser Definition der Verweis auf etwas Biologisches/Natürliches, das vielfältige kulturelle Bedeutung zugeschrieben bekommt.

Wenn Sexualität als Containerbegriff verstanden wird, stellt sich die Frage, wie entschieden wird, was in den Container gehört. Beide vorgestellten Definitionen behelfen sich in dieser Frage nicht, indem sie bestimmte Kriterien oder Charakteristika einführen, anhand derer diese entschieden wird, sondern in dem sie die Instanz eines unbestimmten Wir einführen. Diese Wir kann als Verweis auf etwas Gesellschaftliches gelesen werden, bleibt aber vage und wird nicht explizit benannt.

### (6) Sexualität als soziokulturell und historisch spezifische Konstruktion

In den Veranstaltungen lässt sich auch ein Sexualitätsverständnis finden, dass diese als soziokulturell und historisch spezifische Konstruktion fasst. Dieses Verständnis kommt in der folgenden Passage zur Sprache:

> Die Referentin spricht den Text von Volkmar Sigusch an, den die Gruppe bereits vor einiger Zeit bearbeitet hat, und fragt: »Was könnte man so als Kernaussage von Volkmar Siguschs Texten sehen?«
>
> Es scheint, als könne sich niemand in der Gruppe entsinnen. Die Referentin erinnert die Teilnehmer*innen daran, dass sie diskutiert hätten, was biologisch sei. Einige blättern in ihren Unterlagen, die Referentin lächelt in die Runde. Manche wirken so, also würden sie sich ernsthaft zu erinnern versuchen. Die Referentin erinnert die Gruppe an die Fragen, die damals diskutiert wurden, wie etwa die Frage, was am Sexuellen natürlich sei.
>
> Nach dem niemand antwortet, gibt die Referentin selbst die Antwort: »Sexualität ist immer gesellschaftlich, das wäre eigentlich die Kernaussage.«
>
> Teilnehmerin: (leise) »Jetzt wo sie es sagt.« (lacht leise)
>
> Die Referentin schreibt »Sexualität gesellsch.« auf die Tafel.
>
> Referentin: »Und warum? Zum Beispiel diskutiert er [Sigusch], dass der Begriff Sexualität historisch relativ jung ist. Und auch das, was wir unter sexuellen Identitäten jetzt grade genannt haben, ist nicht überhistorisch, ahistorisch da in der Gesellschaft, sondern das sind gesellschaftliche Konstruktionen, Vereinbarungen darüber, wie wir Sexualität verstehen, wie wir bestimmte Sexualpraktiken ordnen. Sexualität ist immer gesellschaftlich.« (Protokoll und Transkript)

Das Verständnis von Sexualität als gesellschaftlich und historisch spezifisch ist keine konkrete Ausformulierung eines Verständnisses, sondern vielmehr eine bestimmte Perspektive auf den Gegenstand, die etwa in den Sozialwissenschaften oder den Cultural Studies entwickelt wurde. Diese Perspektive betrachtet nicht nur Begriffe, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse als kontingent und veränderlich. Was hier mitangesprochen, aber nicht so klar benannt wird, ist der Aspekt der sozialen Bedeutungszuschreibung: Wenn Sexualität als historisch spezifisch und gesellschaftlich verfasst verstanden wird, dann meint dies auch, dass die Zuschreibung ›sexuell‹ eine soziokulturelle Bedeutungszuschreibung ist, dass also etwas dadurch sexuell wird, dass ihm diese Bedeutung gegeben wird; wobei hier nicht vor allem die individuelle, sondern die soziokulturell geteilte Bedeutungszuschreibung gemeint ist. Dieses Verständnis von Sexualität als gesellschaftlich verfasste und historisch spezifische Bedeutungszuschreibung bietet also eine bestimmte Perspektive aber keine inhaltlich ausformuliertes Verständnis, was gegenwärtig unter Sexualität verstanden werden könnte.

### (7) Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen

Sexualität als *Lebensenergie*, als *(Zwei)Geschlechtlichkeit*, als *Sprache oder Kommunikation des Körpers* sowie als *Containerbegriff* oder als *soziokulturell verfasst* sind jene Sexualitätsverständnisse, die in theoretischen Inputs oder in Plenargespräche von Referent*innen eingebracht werden. Im Folgenden skizziere ich nun zwei weitere Verständnisse,

auf die Bezug genommen wird, wenn es um die Frage geht, wie mit Kindern – und zwar mit Kindern im Grundschulalter – über Sexualität gesprochen werden kann. Ausgangspunkt ist dabei häufig die Frage, wie Kindern erklärt werden kann, »wie Babys entstehen« (BP).

Dabei wird häufig auf ein Verständnis von Sexualität als besonderem, nämlich genitalem – oder noch besser gesagt *koitalem Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* – Bezug genommen. In der Erzählung sind diese beiden Erwachsenen immer ein Mann und eine Frau. Ich spreche trotzdem von zwei Erwachsenen, weil der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in dem Verständnis stärker explizit betont wird als der Geschlechterunterschied. In der Antwort auf die Frage nach der Entstehung von Babys wird Sexualität also nicht vorrangig als Fortpflanzung erklärt, sondern in eine Erzählung über die Liebe zwischen zwei Erwachsenen eingebettet.

Demonstrationen von Referent*innen, wie Kindern die Entstehung von Babys erklärt werden kann, sind bei den Teilnehmer*innen sehr beliebt und werden teilweise recht hartnäckig eingefordert, wie etwa in einer kurzen Fortbildung für Lehrer*innen, aus der die folgende Sequenz stammt. Die Referentin demonstriert den Teilnehmer*innen ihre Erklärung, wie ein Baby entsteht, folgendermaßen:

> »Der Lehrmeinung nach«, sagt sie, solle man »das« den Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren erklären, das heißt in diesem Alter sollte man sie aufklären. Die Referentin spricht von den Samenzellen der Männer und den Eizellen der Frauen, die zusammen kommen. Dann würde ein Kind entstehen. Sie sagt, es sei wichtig, den Kindern gegenüber zu betonen, dass dies etwas aus der Erwachsenenwelt sei. Dann demonstriert sie, wie sie mit Kindern spricht: Wenn zwei Erwachsene sich sehr lieb haben und ein Kind haben wollen – darum gehe es ja jetzt grade – dann könnten sie sich das ganz speziell zeigen. Das sei etwas anderes als die Liebe zwischen Mama und Kind. Dieser Unterschied sei wichtig den Kindern gegenüber zu erwähnen, fügt sie hinzu. Die beiden Erwachsenen könnten sich ihre Liebe auf eine bestimmte Art und Weise zeigen, »nur sie beide«. Sie würden sich streicheln, küssen, verwöhnen und dann würde der Penis steif werden und der würde »genau zur Scheide passen, genau in die Scheide passen«. Und das wäre angenehm, »weil sie sich lieb haben«. (BP)

Die Referentin geht in ihrer Demonstration von zwei Erwachsenen aus, die sich lieben und einen Kinderwunsch haben. Körperliche Zärtlichkeiten, die zum Koitus führen, sind ein Ausdruck ihrer Liebe, die mit einem Kinderwunsch verbunden ist. Betont wird, dass nur Erwachsene diese Form des Ausdrucks von Liebe miteinander haben und dass diese Form des Ausdrucks exklusiv ist (»nur sie beide«). Der Koitus fühlt sich deshalb gut an, so die Erzählung, weil sie sich lieben.

In einer anderen Bildungsveranstaltung wird die Frage nach dem Babykriegen in Form einer Geschichte aufgegriffen. Die Sequenz, in der diese Geschichte entwickelt wird, stammt aus dem letzten Tag einer mehrtägigen Bildungsveranstaltung:

> Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, sich zu ausgewählten Themen Methoden für die Schule zu erarbeiten und diese mit der Seminargruppe durchzuführen. Eine Kleingruppe wählt das Thema »Wunder Leben. Wie ein Kind entsteht«. Aufgegriffen wird dieses Thema in Form einer Geschichte, die mit den anderen Teilnehmer*innen,

> die spielerisch als Kinder adressiert werden, gemeinsam entwickelt wird. Die anleitende Person stellt dabei Fragen, zu denen die Teilnehmer*innen Antworten vorschlagen, wodurch sich nach und nach die Geschichte entwickelte.
>
> Die Geschichte handelte von einer Frau und einem Mann, die sich im Park kennenlernen und Telefonnummern austauschen. Der Mann schickt der Frau daraufhin ein SMS und sie treffen einander mehrmals im Park und zum Eisessen und verlieben sich ineinander. Sie gehen auch zusammen ins Kino, wo sie sich das erste Mal küssen. Sie kommen als Liebespaar zusammen und ziehen nach ein paar Monaten in eine gemeinsame Wohnung. Eventuell heiraten sie. Dann wollen sie ein Kind und haben im gemeinsamen Schlafzimmer Sex miteinander.
>
> Die anleitende Person arbeitet mit den Teilnehmer*innen an der Stelle, wo es um den Sex geht, heraus, was passieren muss, damit ein Kind entstehen kann, also dass die Samenzelle zur Eizelle kommen muss und dazu der Penis des Mannes in der Scheide der Frau »zu sein hat«. (BP und Transkript, stark gekürzt)

Abgesehen davon, dass diese Geschichte von heteronormativen Mittelschichtsklischees der Beziehungsanbahnung nur so strotzt, lässt sich sagen, dass auch hier die Erzählung darüber, wie ein Kind entsteht, in eine heterosexuelle Liebes- und Beziehungsgeschichte eingebettet ist. Zentral an dieser Geschichte ist, dass Mann und Frau sich lieben und einen Kinderwunsch haben. Obwohl de facto weder die Liebe noch der Kinderwunsch eine notwendige Voraussetzung für Zeugung und Empfängnis sind, werden diese Elemente in der Erklärung, wie Babys entstehen, zentral gesetzt. Sex wird erst dann zum Thema, als die beiden ein gemeinsames Schlafzimmer und einen Kinderwunsch haben. Davor wird in der Geschichte nur geküsst.

Die Erklärung von Sexualität als reproduktivem Liebesakt, der das Entstehen eines Babys an die Liebe zweier Erwachsener und deren Kinderwunsch koppelt, ist das typische Erklärungsmuster für Kinder im Vor- und Volksschulalter. Sie findet sich in ähnlicher Form in mehreren Bildungsveranstaltungen und entspricht auch dem dominanten Erzählmuster vieler Aufklärungsbücher für Kinder. Sex im Sinne von Koitus als Erklärung für Fortpflanzung, so der Eindruck, scheint den Kindern alleine nicht zumutbar. Es braucht die Verpackung einer Liebesgeschichte, die letztendlich dazu führt, dass die Erklärung nur bedingt sachrichtig ist.[26]

Diese Erzählung bleibt aber in den Bildungsveranstaltungen nicht unhinterfragt:

> Eine Teilnehmerin fragt direkt nach der Demonstration der Referentin, ob man dazu sagen solle, dass Erwachsene »das« auch machen, wenn sie keine Kinder wollen. Die Referentin meint, diese Information könne man dazu geben. Die Teilnehmerin ergänzt nun noch eine Begründung für ihre Frage: Sie erklärt, dass man ihr das als Kind nicht

26 Insofern steht diese Erzählung etwa in einem Widerspruch zum BildungsRahmenPlan für die Elementarpädagogik, der »sachrichtige Antworten« für wichtig hält: »Die Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zu Sexualität und zur eigenen Geschlechtsidentität ist Teil des sozialen und emotionalen Wohlbefindens und somit ein wesentlicher Aspekt der Gesundheit von Kindern. Sachrichtige Antworten auf kindliche Fragen beeinflussen die Einstellung zu Sexualität und tragen zur Prävention von sexuellem Missbrauch bei.« (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer u.a. 2009: 17)

> gesagt hätte und sie schockiert gewesen wäre, als sie erfahren hätte, dass Erwachsene »das« auch machen, wenn sie keine Kinder wollen. Die Referentin betont, dass es wichtig sei zu sagen, dass Erwachsene das tun, wenn sie sich liebhaben und wenn sie es wollen. Die Freiwilligkeit sei wichtig. […] Es gehe um Liebe zeigen und verwöhnen. (BP)

Die Nachfrage der Teilnehmerin könnte so interpretiert werden, dass sie in Frage stellt, ob es sinnvoll ist, Sex nur in Bezug auf den Kinderwunsch zu erklären. Die Referentin meint daraufhin, dass man die Info »dazu geben« könne, dass Erwachsene nicht nur miteinander Sex haben, wenn sie Kinder wollen. Sex ohne Kinderwunsch bekommt hier also den Status einer Nebensache, einer Zusatzinformation. Die Referentin spricht dann auch vom Wunsch und der Freiwilligkeit der Erwachsenen. Von sexueller Lust ist nicht die Rede. Im Vordergrund stehen das Liebhaben und der Ausdruck von Liebe. Implizit wird damit auch die Botschaft vermittelt, dass Sex – nur dann bzw. immer dann – schön ist, wenn die Beteiligten sich lieben.[27]

Lassen sich Alternativen zu diesem Verständnis von Sexualität als koitalem Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen in den Bildungsveranstaltungen beobachten?

## (8) Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung

Das Verständnis von Sexualität als genitalem Ausdruck von Liebe unter Erwachsenen ist nicht das einzige Verständnis, das in den Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte, wenn es darum geht, zu demonstrieren, wie Kindern erklärt werden kann, »wie Sex geht« (BP). Beobachtet habe ich auch ein Verständnis, das von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* ausgeht. Dieses Verständnis ist aber im Vergleich zum letztgenannten wesentlich seltener zu beobachten.

Sexualität wird in diesem Verständnis weder in den Kontext von Zeugung und Empfängnis gestellt noch an Geschlecht oder Liebe gekoppelt. Eine Referentin schlägt sogar explizit vor, die »Frage nach den Babys« (BP) erst im Anschluss an eine umfassendere Erklärung von Sexualität zu thematisieren. Sexualität oder Sex lässt sich laut diesem Verständnis nur aus Perspektive der beteiligten Personen bestimmen. Das heißt, ob etwas Sex ist oder nicht, lässt sich von außen nicht beobachten, sondern hängt von der Wahrnehmung und Empfindung der beteiligten Personen ab. Insofern ist es nicht ganz korrekt, Sexualität in diesem Verständnis als Wahrnehmung zu bezeichnen, vielmehr wird Sexualität als ein *Tun* begriffen, das durch eine bestimmte *Wahrnehmung und Empfindung* der Beteiligten gekennzeichnet ist, wie der Referent in der folgenden Sequenz zu verdeutlichen sucht. Der sprachlichen Einfachheit halber

27 Dieselbe Referentin benutzt den Verweis auf die Verbindung von Sex und Liebe auch, als es um die Frage nach dem Umgang mit Schimpfwörtern wie »Fick dich« geht. Nachdem in der Gruppe besprochen wurde, ob – und wenn ja, wie – auf dieses Schimpfwort reagiert werden solle und könne, bringt sie sich mit folgendem Vorschlag ein: Sie meint, dass man sagen könne, dass das Wort »ficken« Geschlechtsverkehr bedeute, aber kränkend sei. Man könne sagen, dass Geschlechtsverkehr mit Liebe zu tun hätte, und die Schüler darauf ansprechen, dass sie doch wohl nicht etwas abwerten wollen würden, was mit Liebe zu tun hätte. (BP) Die Referentin schlägt hier also eine moralische Argumentation vor, die davon ausgeht, dass es eine Einigung darüber gibt, dass Liebe etwas sei, das die Schüler*innen nicht abwerten wollen. Geschlechtsverkehr wird durch die Verbindung mit Liebe quasi aufgewertet, in der Hoffnung – so könnte interpretiert werden –, sie so der vulgären Sphäre und Sprache entziehen zu können.

spreche ich im Folgenden dennoch von der Wahrnehmung und nicht von Sexualität als einer Handlung, die durch eine bestimmte Wahrnehmung geprägt ist.

In der folgenden Sequenz geht es um den Umgang mit anonymen Fragen von Kindern und Jugendlichen. Der Referent hat ebensolche Fragen mitgebracht und lässt einzelne Teilnehmer*innen eine Frage ziehen, die dann gemeinsam besprochen wird. Angesichts einer solchen Frage kommt der Referent darauf zu sprechen, was eigentlich Sex sei:

> Referent: »Das impliziert relativ schnell die Frage: Was ist Sex? […] Wie könnten wir definieren, was ist Sex?« (einige Sekunden Stille)
>
> Martin: »Sobald es zu einer Berührung kommt mit dem anderen Partner.«
>
> Der Referent geht zu Martin und schüttelt ihm die Hand. Einige Teilnehmer*innen lachen.
>
> Franz: »Also ihr habt jetzt Sex gehabt.« (Lachen) […]
>
> Referent: »Also, das Konzept ist, also man kann natürlich – das ist jetzt eine wunderbare Möglichkeit, sich freizuspielen und sofort einmal die Frage an die Gruppe zu stellen. Man kann sofort fragen: Na, was glaubt denn ihr? Aber es ist keine gute Empfehlung, jede Frage so zu beantworten, sondern wir brauchen auch konkrete Antworten auf diese konkreten Fragen. […] Das heißt, man könnte dazu kommen, dass man sagt, Sex ist es dann, wenn das mit sexuellen Gefühlen verbunden ist; also z.B. das mit dem Handgeben. Die Hand ist ja eigentlich keine erotische Körperzone. Und wenn man sich die Hand gibt, ist das jetzt wahrscheinlich kein Sex gewesen. Aber gleiche Situation: ›Man steht beim Schulbuffet und neben dem Burschen steht das Mädchen seiner Träume …«
>
> Mehrere Teilnehmerinnen reden aufgeregt durcheinander: »Ja, die berühren sich, die berühren sich, ja.«
>
> Referent: »Und die berühren sich zufällig an den Händen. Das kann hoch sexuell sein.«
>
> Susanne: »Ja, das wollte ich grade sagen.«
>
> Referent: »Das heißt, durch solche Beispiele können wir transparent machen, dass Sexualität immer dann ist, wenn das von diesen Gefühlen begleitet ist.«
>
> Franz: »Also, das geht ja ohne Berührung dann auch, ich kann an wen denken, mit dem ich Sex haben will oder gerne hätte.«
>
> Referent: »Ja. Es kann auch sein, dass ein Paar wirklich Geschlechtsverkehr miteinander hat, und wenn man die nachher fragt, was ist passiert, können die nicht sagen, was passiert ist, weil es ist nix passiert.« (Transkript)

Der Referent arbeitet in dieser Sequenz gemeinsam mit den Teilnehmer*innen heraus, wie er Sex erklären würde. Ihm geht es dabei nicht um die Handlungen, die gesetzt werden, sondern um die Empfindungen dabei. Dieselbe Handlung – eine Berührung der Hände – kann sowohl nicht-sexuell als auch »hochsexuell« sein, ebenso wie Geschlechtsverkehr, der auch sexuell und nicht-sexuell sein kann, je nach den Empfindungen der Beteiligten.

Nicht so deutlich wird in dieser Sequenz, was mit »sexuellen Gefühlen« gemeint sein könnte. Dies wird in der folgenden Sequenz klarer, in der eine Referentin, die

ein ähnliches Verständnis vertritt, den Teilnehmer*innen demonstriert, wie sie Volksschulkindern Sex erklärt:

> Die Referentin sagt, dass zum Sex drei Dinge gehören würden. Sie zeichnet ein Strichmenschlein auf das Flipchart und erklärt, dass zu Sex dazugehört, dass der Kopf »ja« sagt, dass der Bauch »ja« sagt und dass die Genitalien »ja« sagen.
>
> Mit dem Modell der Ampel erklärt, würden also alle drei Ampeln, die im Kopf, im Bauch und in den Genitalien auf Grün stehen. Wenn also zwei Menschen Sex haben dann müssen sechs Ampeln auf Grün stehen, bei drei Menschen neun usw.
>
> Sie ergänzt, dass sie im Gespräch mit Kindern an dieser Stelle noch Beispiele bringt, um zu sehen, ob die Kinder sie verstanden haben. Eines der Beispiele handelt von zwei Personen, die auf der Schipiste in voller Schiausrüstung knutschen. Alle sechs Ampeln der zwei Personen seien dabei auf Grün. Sie fragt, ob die beiden Sex haben und gibt selbst die Antwort »ja«. Die Referentin bringt auch ein Beispiel, indem Menschen für einen Film bestimmte Handlungen miteinander machen, ohne dass sie dabei erregt sind. Das wäre in ihrem Verständnis kein Sex. Es würde also nicht darauf ankommen, welche Menschen etwas tun, und es sei auch egal, was sie genau tun. Sex hängt nicht vom Geschlecht oder von der Handlung ab, so die Referentin. Ob etwas Sex sei, häng von der Wahrnehmung ab. (BP)

Die Referentin erklärt ihr Verständnis von Sexualität in dieser Sequenz mit Hilfe des Ampelmodells. Die Ampel wird in der Sexualpädagogik manchmal zur Veranschaulichung rund um Fragen von Einvernehmlichkeit und Konsens verwendet. Während unter Zustimmung zumeist ein willentliches Zustimmen verstanden wird, ist das Modell, das die Referentin hier präsentiert, komplexer. Die willentliche Zustimmung, symbolisiert durch den Kopf, ist Teil des Modells. Dazu gehört jedoch auch eine grüne Ampel im Bauch, wo das »Nähe-Distanz-Gefühl« verortet wird. Das heißt, es braucht ein klares Gefühl, dass Nähe erwünscht ist. Ich bezeichne das kurz mit dem Begriff der Anziehung. Die dritte Ampel wird bei den Genitalien verortet, die Zustimmung durch Erregung anzeigen. Zum Ende der Erklärung weist die Referentin nochmals darauf hin, dass es nicht darauf ankommt, wer etwas miteinander tut und was diese Personen genau miteinander machen. Es geht um Kopf, Bauchgefühl und Erregung; in anderen Worten um Wollen, Anziehung und Erregung.

Erwähnt sei hier auch noch die Differenzierung zwischen Erregung und Erektion, die die Referentin einführt:

> »Mein Geschlechtsorgan muss ›ja‹ sagen, und das heißt nicht unbedingt, eine Erektion zu haben. Erregung und Erektion sind zwei Sachen. Ich meine, das ist schon das Glückspackage, Erregung und Erektion in einem, das ist super, aber es muss nicht sein.« (Transkript)

Diese Differenzierung verdeutlicht noch einmal den Vorrang der Empfindung gegenüber dem, was sich beobachten lässt. Während eine Erektion beobachtbar ist, geht die Referentin nicht davon aus, dass diese ein Verweis auf Erregung sein muss bzw. kann auch Erregung ohne Erektion empfunden werden. Zentral ist die Wahrnehmung von Erregung der Beteiligten bei sich selbst (also grammatikalisch gesprochen aus Pers-

pektive der ersten Person), nicht die Beobachtbarkeit einer körperlichen Reaktion von außen. Im Sinne der Unterscheidung von Körper und Leib (siehe Abschnitt 1.4) wird Sexualität in diesem Verständnis als ein Tun begriffen, das durch ein bestimmtes leibliches Erleben gekennzeichnet ist.
Dieses Verständnis von Sexualität kommt ohne den Verweis auf die Geschlechter der Beteiligten und ohne den Verweis auf Liebe aus. Das Herz, als Ort des Körpers an dem üblicherweise die Liebe verortet wird, kommt in dem Modell nicht vor. Grundlage der Wahrnehmung sind die Entscheidung oder der Wille (Kopf), Anziehung oder der Nähewunsch (Bauch) und die Erregung (Genitalien).

Ein Verständnis, das Sexualität an Liebe oder Verliebtsein koppelt, weist diese Referentin explizit scharf zurück:

> »Ich kann super verliebt sein und gar keine Art von Sexualität mit irgendjemandem leben wollen. Ich kann nicht verliebt sein, Entschuldigung, und Sexualität leben wollen und natürlich kann beides zusammenfallen, das ist schon öfter mal so gewesen, aber es liegt nicht an der Verliebtheit, es liegt daran (sie zeigt auf die Skizze mit Kopf, Bauch und Genitalien).« (Transkript)[28]

Diese Passage macht nochmal sehr klar deutlich, dass die Referentin Sex und Verliebtsein bzw. Liebe klar voneinander trennt. Es geht ihr dabei jedoch nicht darum, Sex ohne Liebe zu propagieren, sondern vielmehr darum zu einer differenzierten Selbstwahrnehmung anzuregen. Ihre Botschaft ist, dass Verliebtsein auch ohne Sexualitätswunsch möglich ist, so wie der Wunsch nach Sex auch ohne Verliebtsein denkbar ist. In der folgenden Passage erklärt die Referentin, warum ihr dieses Verständnis von Sexualität sexualpädagogisch wichtig ist:

> »Sex [...] als Definition heißt, eine erwachsene Person – also auch ein Kind übrigens – also eine Person hat für sich selbst eindeutig spürbar eine Erregung im Geschlechtsorgan, das bezeichnen wir bei Menschen als Sex. Wenn ihr überlegt, was in Aufklärungsbüchern steht, dann wird immer so getan, als würde es von Handlungen abhängen. Das ist ein Blödsinn. Weil was machen wir dann mit der sexuellen Gewalt? Ist das auch Sex? Aus unserer Sicht nein. Das ist immer nur Gewalt.« (Transkript)

Die Referentin grenzt sich in dieser Aussage von üblichen Erklärungsmustern in Aufklärungsbüchern ab, die Sex über sexuelle Handlungen definieren. Deutlich formuliert sie hier, warum ein solches Modell von Sexualität, das auf die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung setzt, wichtig ist: Es ermöglicht, klar zwischen Sex und Gewalt zu unterscheiden. Darauf soll an dieser Stelle zunächst nur verwiesen werden. Eine intensivere Beschäftigung mit den Effekten verschiedener Sexualitätsverständnisse für das Sprechen über sexualisierte Gewalt folgt dann in Abschnitt 7.4. Davor jedoch sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den vorgestellten Sexualitätsverständnissen zusammengefasst werden.

28 Die Sequenz, aus der dieses Zitat stammt, wird in Kapitel 9.4 noch ausführlicher besprochen.

### Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sexualitätsverständnissen

In Abschnitt 7.2 wurde festgehalten, dass alle beobachteten Bildungsveranstaltungen als *sexualitäts- und lustfreundlich* eingeschätzt werden können. Das bedeutet unter anderem, dass Sexualität nicht auf Fortpflanzung reduziert wird, sondern Lust und Genuss als eigenständige Sinndimensionen von Sexualität verstanden werden.

Die These von der Lustfreundlichkeit muss angesichts der vergangenen Abschnitte ein wenig relativiert werden. Die Dimension von Lust scheint nämlich bisweilen etwas abhandenzukommen, und zwar besonders dann, wenn es darum geht, Kindern Sex zu erklären. Dann steht nämlich häufig die Liebe im Zentrum und die Lust wird ausgeblendet.

Was lässt sich nun abseits dessen zusammenfassend über die Sexualitätsverständnisse in den Bildungsveranstaltungen sagen? Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

- Sexualität – teilweise vom enger gefassten Begriff Sex unterschieden – wird als Energie, als Geschlechtlichkeit, als Sprache oder Kommunikation, als Sammel- oder Containerbegriff, als Ausdruck von erwachsener Liebe und als eine bestimmte Wahrnehmung eines Tuns gefasst. Zur näheren inhaltlichen Bestimmung dienen Begriffe wie Körper, Liebe, Anziehung und Erregung.[29]
- Die Sexualitätsverständnisse können dahingehend unterschieden werden, ob sie Sexualität eher als etwas begreifen, das Menschen *haben* (ein Geschlecht, eine Energie etc.) oder als etwas, das Menschen *tun*, indem Sexualität als Kommunikation, als eine bestimmte Praxis oder als Ausdruck von Liebe verstanden wird.
- Sexualität wird in keiner der Bildungsveranstaltungen normativ an Ehe gekoppelt. Worin sich die Verständnisse unterscheiden, ist ihre Verbindung von Sexualität und Liebe. Im Kontrast zu den anderen Verständnissen bindet eines Sexualität definitorisch an Liebe.
- Die Verständnisse unterscheiden sich auch dahingehend, wie sehr sie Sexualität und Geschlecht aneinanderkoppeln. Während in einem Verständnis die Koppelung sehr eng ist, baut ein zweites implizit auf der Vorstellung von Sex als heterosexuellem reproduktivem Liebesakt auf. Die anderen Verständnisse konzipieren Sexualität, ohne sie an Geschlechtlichkeit zu koppeln.
- Ausmachen lässt sich auch der Unterschied, dass in manchen Verständnissen Sexualität als etwas natürlich Gegebenes erscheint, während sie in anderen als gesellschaftlich verfasst und/oder durch soziale Bedeutungsgebung bedingt verstanden wird.

Inwiefern sind nun diese Unterschiede in den Sexualitätsverständnissen als pädagogisch relevant einzuschätzen? Welche Effekte bringen sie mit sich? Und wie sind sie aus Perspektive kritischer Professionalisierung einzuschätzen?

---

29 Begriffe wie Erotik und Begehren spielen interessanterweise kaum eine Rolle, um Sexualität zu bestimmen.

## 7.4 Geschlechterreflektierte Sexualpädagogik? Kein professioneller Konsens

Wie sich gezeigt hat, ähneln sich die Bildungsveranstaltungen in ihrem sexualfreundlichen Zugang, sie unterscheiden sich jedoch auch in mehreren Aspekten. Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage nach den Effekten dieser Unterschiede. Konkret frage ich danach, welche Anknüpfungspunkte die ausgewählten Sexualitätsverständnisse für drei, aus geschlechterreflektierter Perspektive als relevant zu bezeichnenden Themen bieten:

1. für die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt,
2. für die Thematisierung von sexualisierten Übergriffen und Gewaltprävention sowie
3. für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen.[30]

Für die Analyse der Effekte werden exemplarisch drei Sexualitätsverständnisse ausgewählt, die sich dahingehend unterscheiden, wie das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht gefasst wird. Zwei davon sind jene, die als geeignet für das Sprechen über Sexualität mit Kindern angesehen werden.[31] Analysiert werden also im Folgenden die Effekte des Verständnisses von *Sexualität als Geschlechtlichkeit*, von *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* und von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung*.

### (1) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Wenn Sexualität als binär verfasste Geschlechtlichkeit im biologischen Sinne verstanden wird, wie im Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit, bietet dies wenig Anknüpfungspunkte, über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu sprechen. Als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform wird in Veranstaltungen, in denen dieses Verständnis dominant ist, Homosexualität angesprochen. Dabei wird vor allem betont, dass lesbische Frauen und schwule Männer auch »richtige Frauen« und »richtige Männer« seien (BP). Die Anerkennung von Homosexualität wird über die Anerkennung der ›richtigen‹ Geschlechtlichkeit homosexueller Menschen formuliert.

Die starke Heteronormativität solcher Veranstaltungen drückt sich darüber hinaus etwa darin aus, dass die Teilnehmer*innen implizit als heterosexuell angesprochen werden und damit ein *Othering* und *Silencing* von nicht-heterosexuellen Teilnehmer*innen passiert, deren gesellschaftliche Verletzbarkeit durch Unsichtbarkeit reproduziert wird. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Übungen wie jener, bei der die Teilnehmer*innen nach Geschlecht in zwei Gruppen geteilt werden, wobei die Frauengruppe ein Plakat mit den Kennzeichen ihres »Traummanns« erstellen soll und die Männer

30 Ich habe diese drei Themen exemplarisch gewählt; klarerweise gibt es darüber hinaus noch andere Themen, die aus geschlechterreflektierter Perspektive relevant sind.

31 Auch wenn ich das am Forschungsmaterial nicht so eindeutig herausarbeiten konnte, ist auch das dritte Verständnis, nämlich jenes von Sexualität als (Zwei-)Geschlechtlichkeit eines, das für das Sprechen mit Kindern vorgeschlagen wird.

eines mit denen ihrer »Traumfrau«. Diese Übung ist nicht nur bezüglich ihres Settings heteronormativ, sondern führt auch zu geschlechterstereotypen Ergebnissen, was in der betreffenden Veranstaltung zwar bemerkt, aber nicht reflektiert wird.

Wenn *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* verstanden wird, schließt dies nicht-heterosexuelle Interaktionen nicht per se aus. In der beobachteten Praxis der Bildungsveranstaltungen steht jedoch der Aspekt der Fortpflanzung im Fokus und nicht-reproduktiver Sex wird bestenfalls erwähnt. Sexuelle Vielfalt – auch die Vielfalt heterosexueller Ausdrucksformen – bleibt dabei ausgeblendet. Referent*innen, die ein solches Verständnis von Sexualität im Sprechen mit Kindern vertreten, beziehen sich dennoch anerkennend auf Homosexualität im Sinne gleichgeschlechtlicher Liebe; eine Vielfalt an Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen wird jedoch nicht angesprochen.

Ein Verständnis von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* ermöglicht es, im Sprechen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt selbstverständlich werden zu lassen. Es lässt konzeptionell offen, welches Geschlecht die Beteiligten haben, wie viele Personen beteiligt sind und was sie genau miteinander machen. Ein Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung macht es auch möglich, darauf hinzuweisen, dass mensch verliebt sein kann, ohne Sex zu wollen oder Sex wollen kann, ohne verliebt zu sein. In Veranstaltungen, die ein solches Verständnis vertreten, lässt sich beobachten, dass Referent*innen im Sprechen über Sexualität Geschlechter- und Sexualnormen durchkreuzen, etwa indem sie – wie oben zitiert – Sexualität nicht nur auf zwei Personen beschränkt darstellen oder indem sie von gleichgeschlechtlichem Verlieben oder Sex sprechen, ohne dies in ›besondernder‹ Weise als homosexuell zu markieren.

Ein solches Verständnis bietet auch Anknüpfungspunkte zur Lebensrealität von Kindern an, insofern Wollen und Nicht-Wollen sowie Anziehung, Ablehnung und körperliches Lustempfinden Erfahrungen sind, die zur kindlichen Lebenswelt gehören.

### (2) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über die Prävention sexualisierter Grenzüberschreitungen

Welche Anschlussstellen bieten die drei Sexualitätsverständnisse nun für die Präventionsarbeit und die Unterscheidung zwischen einvernehmlichen Handlungen und sexualisierten Übergriffen?[32] Ein Verständnis von *Sexualität als Geschlechtlichkeit* bietet keine direkten Anknüpfungspunkte für die Prävention von sexueller Gewalt. In jenen Veranstaltungen, die dieses Verständnis zentral setzen, wird auch kaum über sexualisierte Übergriffe und Gewaltprävention gesprochen. Diese Themen erscheinen nicht als zentrale sexualpädagogische Themen. Sexualität und Geschlechtlichkeit gleichzusetzen erschwert zudem eine machtkritische Analyse der Vergeschlechtlichung von Sexualität und der Sexualisierung von Geschlecht (in ihren je kontextspezifischen

32 Ich unterscheide im Folgenden nicht systematisch zwischen sexueller Ausbeutung von Kindern durch Erwachsene und Übergriffen unter Kindern bzw. Jugendlichen. Diese Unterscheidung ist äußerst wichtig für die Einschätzung von und die Intervention bei Übergriffen (vgl. dazu Kapitel 9), sie ist jedoch für meine Argumentation an diese Stelle nicht von Relevanz.

Ausprägungen) und scheint deshalb für geschlechterreflektierte sexualpädagogische Ansätze als ungeeignet.

Sexualität an Liebe zu koppeln, wie dies im Verständnis von *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* der Fall ist, erschwert es ebenfalls, die klare Unterscheidung zwischen Sex und Übergriff zu besprechen und Erfahrungen von Übergriffen einordnen und benennen zu können. Dies ist insbesondere durch die enge Koppelung von Liebe und Sexualität schwierig, weil Personen, die Kinder sexuell ausbeuten, diesen häufig sagen, dass sie sie lieben bzw. von diesen verlangen, dass sie bestimmte Dinge für sie aus Liebe tun.

Dies betont auch die Fachstelle Selbstlaut, die im Bereich Sexualerziehung sowie in der Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet. In der Broschüre »Ganz schön intim« (2013) weist Selbstlaut darauf hin, dass Kinder, die sexualisierte Gewalt gegen sich, ihre Geschwister oder die Mutter erlebt haben, den Satz »Wenn man sich liebt, wollen beide Geschlechtsverkehr« nicht mit ihrer Lebensrealität in Verbindung bringen können. Anders ist das mit der Botschaft »Sex kann sich gut und angenehm anfühlen, wenn beide es wollen« (ebd.: 6f.). Diese Botschaft sei offener und ehrlicher und könne auch von einem Kind mit Gewalterfahrung in Bezug zur eigenen Erfahrung gebracht werden (vgl. ebd.). Sexualität normativ an Liebe zu koppeln bietet hingegen keine geeigneten Anschlussstellen für die Präventionsarbeit.

Wenn Sexualität als *›etwas‹ zwischen Erwachsenen* bezeichnet wird, bietet dies jedoch insofern einen Anknüpfungspunkt, als es möglich macht zu thematisieren, dass sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen in Ordnung sind, wenn beide es wollen; nicht aber zwischen Erwachsenen und Kindern – aufgrund des Machtgefälles und der fehlenden Einwilligungsfähigkeit von Kindern. Dieses Verständnis schließt aber sexuelle Erfahrungen zwischen Jugendlichen aus und bietet – wie gesagt – durch die Fokussierung auf Liebe keine Klarheit für die Unterscheidung zwischen Übergriffen und einvernehmlichem Sex ohne Liebe.

In Aus- und Fortbildungen, in denen dieses Sexualitätsverständnis dominant ist, wird kaum Wissen über sexualisierte Übergriffe bzw. sexuelle Ausbeutung vermittelt. Vielmehr wird das Thema lediglich erwähnt und auf spezialisierte Organisationen verwiesen.

Ein Verständnis von Sexualität, das diese nicht normativ an Liebe koppelt, macht es leichter möglich, Sex und Übergriff zu unterscheiden, wie sich anhand des Verständnisses von Sexualität *als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* zeigen lässt: Es basiert darauf, die eigenen Gefühle und Empfindungen wahr- und ernst zu nehmen sowie auf die Ampeln der anderen Person(en) zu achten. Unterstützt werden damit Fähigkeiten und Haltungen, die der Prävention von sexualisierten Übergriffen förderlich sind, weil es darum geht, spüren zu lernen sowie die Selbstwahrnehmung aller Beteiligten ernst zu nehmen. Dieses Verständnis ermöglicht auch, darüber zu sprechen, dass es zumeist dann am schwersten fällt, auf die eigene Wahrnehmung zu hören, wenn der Wunsch nach Intimität und Sex von einer geliebten Person ausgeht (vgl. Kapitel 9.4) – oder wenn die andere Person als viel mächtiger wahrgenommen wird. Auch die Unterscheidung von Anziehung und Erregung kann für die Vorbeugung bzw. das Erkennen von sexuellen Übergriffen bedeutsam sein: Es kann vorkommen, dass sexualisierte Übergriffe Erregung bei der betroffenen Person hervorrufen, was von

dieser als sehr verwirrend erlebt werden kann. Deshalb ist es wichtig, auf das ›komische oder unangenehme Gefühl‹ zu hören, das Betroffene am Beginn von sukzessiven Grenzüberschreitungen zumeist wahrnehmen. Dieses ›komische Gefühl‹ kann mit dem Bauchgefühl, das für Nähe- und Distanzwünsche steht, thematisiert werden und als wichtiger Hinweis dafür dienen, dass ›etwas nicht stimmt‹ und es sinnvoll ist, sich Hilfe zu holen.

Die Ampelfarbe Gelb ermöglicht es auch zu besprechen, dass es einen Bereich zwischen einem klaren Ja und klaren Nein gibt, und macht es möglich, Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Verletzbarkeiten zu thematisieren und mögliche Umgangsformen damit zu besprechen.

In Veranstaltungen, in denen dieses Sexualitätsverständnis dominant ist, legen die Referent*innen Wert auf eine klare Unterscheidung zwischen Sexualität und Gewalt sowie auf die Stärkung der Selbstwahrnehmung. Gleichzeitig thematisieren sich auch Ambivalenzen und die Schwierigkeit des Neinsagens (vgl. Abschnitt 9.4).

### (3) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen

Welche Anknüpfungspunkte bieten die Sexualitätsverständnisse nun für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen?

Wenn Sexualität als *binär verfasste Geschlechtlichkeit* im biologischen Sinne verstanden wird, wird Geschlecht zum einen naturalisiert und zum anderen eine analytische Trennung von Geschlecht und Sexualität und damit die Analyse von vergeschlechtlichten Sexualnormen erschwert. In Veranstaltungen, die sich stark auf dieses Verständnis beziehen, lässt sich auch wenig Reflexion vergeschlechtlichter Sexualnormen beobachten.

Wenn Sexualität als *koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* verstanden wird, bietet das ebenso wenig Anknüpfungspunkte für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen. Liebe wird in diesem Verständnis quasi als universale Norm und Grundlage für Sexualität angesehen. Dabei bleibt unsichtbar, dass Frauen und Männer, Mädchen und Burschen gesellschaftlich mit unterschiedlichen Bedingungen, Erwartungen und Konsequenzen in Bezug auf Liebe und Sexualität konfrontiert sind (vgl. exemplarisch Tolman 2005; Illouz 2012). In Veranstaltungen, in denen ein solches Sexualitätsverständnis präsent ist, findet ebenso kaum eine Reflexion von vergeschlechtlichten Sexualnormen statt.

Ein Verständnis von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* betrachtet Sexualität unabhängig von Geschlecht, im Sinne von Richardson als »separate systems« (2007: 464). Dieses Verständnis, das Sexualität an die Wahrnehmung der Beteiligten knüpft, lässt sich gut als Ausgangspunkt für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen heranziehen, es legt dies durch seine individualistische Orientierung jedoch ebenfalls nicht nahe. Zwar werden in Veranstaltungen, die sich vorrangig auf dieses Verständnis beziehen, am ehesten vergeschlechtlichte Normen angesprochen, die Reflexion solcher Normen spielt aber auch in diesen Veranstaltungen keine große Rolle.

## Conclusio

Wie die Analyse zeigt, bieten die drei vorgestellten Verständnisse von Sexualität unterschiedliche Möglichkeiten und Begrenzungen für gewaltpräventive Arbeit und das Sprechen über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt und vergeschlechtlichte Sexualnormen. Es mag nicht verwunderlich erscheinen, dass heteronormative Sexualitätsverständnisse (*Sexualität als Geschlechtlichkeit* und *Sexualität als koitaler und reproduktiver Liebesakt zweier Erwachsener*) wenige Anknüpfungspunkte für die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bieten. Gezeigt werden konnte jedoch, dass diese auch wenig diskursive Anschlussstellen für gewaltpräventive Arbeit bieten, sondern deren Intentionen tendenziell zuwiderlaufen und gesellschaftlich bedingte Verletzbarkeiten reproduzieren. Die Beobachtungen zeigen auch, dass in Veranstaltungen, in denen diese Verständnisse dominant sind, der Einbezug von Gewaltprävention weitgehend fehlt.

Herausgearbeitet wurde auch, dass es aus gewaltpräventiver und differenzreflektierter Perspektive wichtig ist, in der Sexualpädagogik zwischen Sexualität und Liebe zu unterscheiden. Aus dieser Perspektive braucht es Sexualitätsverständnisse, die Sexualität und Geschlecht analytisch unterscheidbar machen, wie es bereits im einleitenden Zitat von Kate Bornstein prägnant formuliert ist. Dies ist sowohl für die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen als auch für die Prävention von sexualisierten Übergriffen und die Reflexion von Geschlechternormen wichtig.

Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung, das exemplarisch für nicht-heteronormative Sexualitätsverständnisse steht, bietet eine Basis für Gewaltprävention wie auch für den selbstverständlichen Einbezug von vielfältigen Liebens-, Begehrens- und Lebensformen, ohne diese im Sinne des *Otherings* zu ›besondern‹. Sex wird nicht auf Koitus reduziert, wie dies auch in den WHO-Richtlinien für Sexualaufklärung für Europa, die eingangs zitiert wurden, als Ziel formuliert ist. Dieses Verständnis ist auch das einzige der drei, das den Aspekt der Lust – im Sinne von Erregung – thematisiert.

Auch das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung hat jedoch als Modell seine Grenzen und Problematiken: So verortet es Erregung ausschließlich genital und holt konzeptionell nicht ein, dass die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung emotional und sozial komplex und von vergeschlechtlichten sozialen Normen durchzogen ist. Um die komplexen und soziokulturell spezifischen Verschränkungen von Geschlecht und Sexualität in den Blick zu bekommen, braucht es also eine Ergänzung um stärker gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze zu Sexualität.

Die Analysen dieses Kapitels sollen nicht den Eindruck erwecken, es gehe darum, eine umfassende Definition von Sexualität zu finden oder alle Dimensionen der komplexen Thematik in *ein* Sexualitätsverständnis zu integrieren. Das ist nicht mein Anliegen. Ich will auch nicht behaupten, dass die Art und Weise, wie die Bildungsveranstaltungen gestaltet werden, vorrangig davon abhängt, welches Sexualitätsverständnis in ihnen

vertreten wird.[33] Aus meiner Analyse lässt sich keine direkte Ursache-Wirkungs-These ableiten und das wäre angesichts der Komplexität von pädagogischem Handeln und pädagogischen Situationen auch vermessen. Dennoch lässt sich eine Tendenz erkennen, die einen Zusammenhang nahelegt zwischen den Sexualitätsverständnissen und der beobachtbaren Sensibilität für Themen, die aus Perspektive geschlechterreflektierter Professionalisierung für relevant eingeschätzt werden können: für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, sexualisierte Grenzüberschreitungen und vergeschlechtlichte Sexualnormen.

Was lässt sich daraus schlussfolgern? Zu Beginn des Kapitels habe ich argumentiert, dass alle Bildungsveranstaltungen als sexual- und lustfreundlich eingeschätzt werden können. In Bezug auf Sexual- und Lustfreundlichkeit lässt sich also von einem professionellen Konsens in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich sprechen. Bezüglich eines geschlechterreflektierten Zugangs, so mein Resümee aus der Analyse der Sexualitätsverständnisse und ihrer Effekte, lässt sich dies gegenwärtig nicht behaupten. Die Bildungsveranstaltungen sind alle als sexual- und lustfreundlich zu bezeichnen, nicht jedoch alle als geschlechterreflektiert einzuschätzen. Geschlechterreflexivität ist also kein professioneller Konsens, der sich über alle beobachteten Bildungsveranstaltungen hinweg ausmachen lässt. Meiner Einschätzung nach gibt es diesbezüglich also Weiterentwicklungsbedarf.

33 Wie bereits angesprochen wird in den Bildungsveranstaltungen zumeist auch auf unterschiedliche Verständnisse von Sexualität Bezug genommen, wobei jedoch häufig eines als dominant wahrgenommen werden kann.

»Es ist ein Fluch unserer Zeit, dass wir unter dem Banner des Authentischen, des essentiell Identitären unseren Glauben, unsere Herkunft, unser Begehren in kollektiven Konzepten verengen und verkleinern. Vielleicht mag das für die Dauer einer politischen Auseinandersetzung nötig sein. Aber nicht danach. Konzepte kollektiver Identitäten eignen sich als rhetorisches Transportmittel politischer Kämpfe um rechtliche Anerkennung, aber nicht als Zuhause.«

(Emcke 2013a: 183)

»Aus dieser revolutionären Perspektive, die aus den vorgefundenen Möglichkeiten eine Welt zu erschaffen hat, erscheinen alle Identitäten, die die Geschichte der Herrschaft den jeweils Lebenden vor die Füße geschleudert hat, als Reichtum potentieller Existenzweisen, den diese sich aneignen können, um die Fragen zu beantworten: Wie wollen wir leben, wer wollen wir werden, durch welche Beziehungen wollen wir existieren?«

(Adamczak 2017: 221)

# 8. Sexuelle Vielfalt thematisieren: Heteronormativität herausfordern?

8.1 Heteronormativität als analytische Perspektive
8.2 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt als theoretisches Konzept
8.3 Vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisieren?
8.4 Zum Zusammenhang von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit
8.5 Heteronormativitätskritische Sexualpädagogik? Kein geteiltes Anliegen

Das 8. Kapitel knüpft an die Frage nach der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an, die bereits im letzten Teil des vorhergehenden Kapitels angesprochen wurde. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – oder anders gesagt vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen – werden in den beobachteten Bildungsveranstaltungen unterschiedlich (stark) thematisiert. Im Folgenden wird herausgearbeitet, in welcher Weise sie zur Sprache kommen und wie dabei hegemoniale Vorstellungen und Normen von Geschlecht, Begehren, Sexualität und Liebesbeziehungen reproduziert, aber auch befragt, durchkreuzt und herausgefordert werden.[1]

Ich beziehe mich in der Analyse auf ein bestimmtes Set an institutionalisierten Vorstellungen und Normen, die mit dem Begriff der *Heteronormativität* zusammengefasst werden können. Heteronormativität steht für dominante Vorstellungen, Normen und Normalitäten, die Geschlecht, Begehren, Sexualität und Beziehungsweisen in einer bestimmten Weise aneinander koppeln. Diese institutionalisierten Vorstellungen und Normen haben in Österreich noch vor wenigen Jahrzehnten dazu geführt, dass die einvernehmlichen gleichgeschlechtlichen sexuellen Handlungen von erwachsenen Menschen kriminalisiert und pathologisiert und die freie Gestaltung sowie rechtliche Absicherung von gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehungen verunmöglicht wurde. Erst 1971 wurde unter der SPÖ-Alleinregierung ein Gesetz aus dem Jahr 1852 gestrichen, das die »Unzucht wider die Natur mit demselben Geschlecht« – für Männer wie für Frauen geltend – mit bis zu fünf Jahren Haft bestrafte. Alle weiteren Schritte der rechtlichen Gleichstellung von LGBTI-Personen – wie etwa die Angleichung des Schutzalters, die Ehe für alle oder der dritte Geschlechtseintrag – schei-

1 Den Begriff des Durchkreuzens übernehme ich von Karla Schmutzer, die in einem Beitrag davon spricht, »Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht zu durchkreuzen« (2016: 107). Den Begriff des »Herausforderns« (auf Englisch »troubling« oder auch »challenging«), wie ich ihn hier verwende, leihe ich bei Dennis Francis, der in Südafrika zu Fragen rund um Sexualpädagogik und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt forscht und von »Troubling Compulsory Heterosexuality« spricht (vgl. Francis 2017: 55ff.).

terten zunächst an der ÖVP und mussten über den Verfassungsgerichtshof eingeklagt werden (vgl. etwa Tschinderle 2017; VIMÖ 2018).

Heteronormativität sowie Homo- und Transfeindlichkeit wirken auch gegenwärtig noch ausschließend, einschränkend, diskriminierend und gewaltvoll – und das, obwohl beachtliche Erfolge im Kampf um die rechtliche und soziale Anerkennung von nicht-heterosexuell begehrenden und liebenden Menschen, von gleichgeschlechtlichen Paaren sowie von transgeschlechtlichen und intergeschlechtlichen Menschen zu verzeichnen sind.

Aus der Perspektive kritischer Professionalisierung, die auf die Reflexion und Veränderung ausschließender und einschränkender Differenzordnungen setzt, stellt sich die Frage, wie in den beobachteten Bildungsveranstaltungen Heteronormativität reproduziert oder »perpetuiert« (Hartmann 2007: 95), aber auch befragt, herausgefordert oder durchkreuzt wird. Ich konzentriere mich dabei im Folgenden auf die Benennung und Beschreibung von unterschiedlichen diskursiven Praktiken (Wrana 2012a) oder, anders formuliert, auf wiederkehrende Thematisierungsweisen, die in den beobachteten Bildungsveranstaltungen auszumachen sind. Ich verbinde in der Benennung von diskursiven Praktiken das Verständnis des Gegenstands, also die diskursive Figur mit einer bestimmten Weise sie zu thematisieren (vgl. dazu auch die Einleitung zu Teil III).

Wenn ich von diskursiven Praktiken spreche, dann fokussiere ich dabei *nicht* auf die *Intentionen* der Beteiligten. Während die Thematisierungsweisen nicht selten im Sinne didaktischen Handelns wohlüberlegt eingesetzt werden, kommen sie vermutlich auch weniger absichtsvoll zum Einsatz. Die Frage nach der Intention steht hier jedenfalls nicht im Fokus meiner Analyse. Was ich aber in die Analyse einzubeziehen versuche, sind mögliche Effekte der beschriebenen Praktiken.

Um die wiederkehrenden Thematisierungsweisen herauszuarbeiten, widme ich mich im Folgenden jenen Sequenzen im Forschungsmaterial, in denen entweder Heteronormativität thematisiert oder unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen angesprochen werden.[2] Die Frage nach der Reproduktion sowie dem Herausfordern oder Durchkreuzen von Heteronormativität soll dabei nicht darauf verkürzt werden, ob nicht-heterosexuelle Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen Thema werden – auch wenn dies ein wichtiger Aspekt ist. Mit dem Konzept der Heteronormativität lassen sich auch einschränkende und ausschließende Vorstellungen und Normen zu Geschlecht, heterosexuellem Begehren und zu Beziehungen zwischen Männern und Frauen kritisch befragen bzw. lässt sich auch herausarbeiten, wieviel Vielfalt in der Thematisierung heterosexueller Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen zur Sprache kommt.

Bevor ich in die Analyse diskursiver Praktiken einsteige, sollen in Abschnitt 8.1 zunächst die Konzepte Heteronormativität und Heteronormalisierung als analytische Perspektive auf das Forschungsmaterial vorgestellten werden. Der Teil 8.2 widmet

2 Wie Heteronormativität in den Veranstaltungen reproduziert wird, ließe sich freilich auch an anderen Materialstellen zeigen. Aus pragmatischen Gründen schränke ich das Material, auf das ich mich in diesem Kapitel beziehe, jedoch in dieser Weise ein.

sich dann dem theoretischen Konzept der *geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt*. In Abschnitt 8.3 wird anschließend skizziert, in welchen Situationen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in den Veranstaltungen zur Sprache kommt, also welche Anlässe der Thematisierung sich beobachten lassen. Ein kurzer Exkurs geht zudem der Frage nach, inwieweit sexuelle Vielfalt bereits in den Ankündigungen und Programmen von sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen als Thema ersichtlich ist. Der größte Teil des Abschnitts ist dann den Thematisierungsweisen von sexueller Vielfalt und ihrer heteronormativitätskritischen Befragung gewidmet. Mögliche Effekte dieser diskursiven Praktiken werden in 8.4 an ausgewählten Textstellen kontrastierend pointiert. Ich arbeite dabei anhand von Sequenzen, in denen über die ›schwierige Situation‹ von Eltern homosexueller und intergeschlechtlicher Kinder gesprochen wird, die These heraus, dass heteronormativitätskritische Thematisierungsweisen eher den Effekt haben (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen als heteronormative Praktiken, die dazu tendieren, Handlungsoptionen zu verschließen. Der Blick über die *einführenden* sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen hinaus vermag das Spektrum der Thematisierungsweisen vielfältiger Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen zu vertiefen und zu erweitern. Im Abschnitt 8.5 schlussfolgere ich mit Blick auf die diskursiven Praktiken in den beobachteten Veranstaltungen, inwieweit sich ein professioneller sexualpädagogischer Konsens, also veranstaltungsübergreifende geteilte Standards zur Thematisierung von Heteronormativität und geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt erkennen lassen.

## 8.1 Heteronormativität als analytische Perspektive

Mit dem Konzept der Heteronormativität wird eine machtvolle institutionalisierte Norm im Geschlechterverhältnis sowie in Begehrens- und Beziehungsverhältnissen benannt. Christian Klesse (2007) spricht davon, dass Heteronormativitätskonzepte darauf abzielen, »eine Perspektive für eine kritische Untersuchung der Machtverhältnisse, die sich rund um Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit entfalten, zu eröffnen« (ebd.: 35). Heteronormativität meint eine essentialistische Vorstellung von zwei komplementär gedachten Geschlechtern, also von Männern und Frauen, die einander begehren. Unter Heteronormativität wird nicht nur eine dominante Form sexuellen Begehrens, nämlich Heterosexualität verstanden, sondern eine hegemoniale und institutionalisierte kulturelle Norm, die Subjektivität ebenso strukturiert wie Alltagspraxen, symbolische Ordnungen, die Verteilung von Ressourcen und die Organisation von Gesellschaften (vgl. Jackson/Scott 2010: 85ff.).

Heteronormativität bedeutet also nicht nur, dass heterosexuelle Beziehungen privilegiert und von der Norm abweichendes Begehren und abweichende Beziehungen diskriminiert oder marginalisiert werden. Vielmehr lässt sich aus heteronormativitätskritischer Perspektive auch fragen, welche heterosexuellen Begehrens- und Beziehungsweisen zwischen Menschen privilegiert und welche rechtlich, sozial und symbolisch marginalisiert werden. So kann gegenwärtig etwa von der rechtlichen und kulturellen Privilegierung monogamer Beziehungen von zwei Personen gegenüber konsensuellen nicht-monogamen Beziehungen gesprochen werden, von einer Privilegierung von Ehen gegenüber Lebensgemeinschaften, von Familien mit zwei Eltern gegenüber Familien mit weniger oder mehr Eltern usw.

Ein Begriff, der im Zusammenhang mit Heteronormativität ebenfalls verwendet wird, ist jener der *Mononormativität*. Damit ist die Norm gemeint, dass sich das Begehren von Menschen nur auf ein Geschlecht richtet, nämlich das eigene oder ›das andere‹; eine Vorstellung, die ebenfalls von Zweigeschlechtlichkeit ausgeht. Der Begriff der Mononormativität wird unter anderem dann verwendet, wenn die Situation von bisexuellen Menschen und die spezifischen Diskriminierungs- und Marginalisierungsformen beschrieben werden, die sie erleben (vgl. Klesse 2007; Baumgartner 2017). Mit Mononormativität ließe sich auch auf die Norm von Zweierbeziehungen verweisen, also darauf, dass Monogamie und Monoamorie gegenüber (konsensueller) Polyamorie oder Polygamie privilegiert sind. Diese Verwendung des Begriffs Mononormativität ist aber nicht üblich.

Heteronormativität impliziert auch die scheinbar selbstverständliche, aber selten explizit hervorgehobene Annahme und Norm, dass Geschlecht *das* oder zumindest *ein* essenzielles Kriterium darstellt, wenn es um Begehren und Partner*innenwahl geht. Ob Menschen nun heterosexuell, lesbisch oder schwul begehren – all diese Begriffe implizieren, dass Begehren sich auf Menschen eines bestimmten Geschlechts richtet (oder bei Bisexualität auf zwei Geschlechter). Heteronormativität meint also auch die gängige Vorstellung, dass Geschlecht eine zentrale Rolle für Begehren und Sexualität spielt.

Der Begriff Heteronormativität wurde 1991 von Michael Warner in die Diskussion eingebracht und kann gegenwärtig als ein zentraler Begriff der Queer Studies angesehen werden. Warner versteht Heteronormativität als eine Ordnung, die »gender, the family, notions of individual freedom, the state, public speech, consumption and desire, nature and culture, masturbation, reproductive politics, racial and national fantasy, class identity, truth and trust, censorship, intimate life and social display, terror and violence, health care, and deep cultural norms about the bearing of the body« strukturiert (Warner 1991, XIII zit. nach Bargetz/Ludwig 2015: 13). Ein Konzept, das dem der Heteronormativität historisch vorausgeht, ist jenes der »Zwangsheterosexualität«, das Adrienne Rich in ihrem Artikel »Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz« 1980 entwickelte. Alternativ zu Heteronormativität wurden und werden auch Begriffe wie normative Heterosexualität oder »heterosexuelle Matrix« (Butler 2003a [1990]) verwendet. Letztere Begriffe stellen das Sexuelle stärker ins Zentrum als die Heteronormativität, die das Sexuelle nicht im Namen trägt. Beides hat Nachteile: Die Bedeutung des Begriffs Heteronormativität erschließt sich durch das Fehlen des Verweises auf Sexualität, Begehren oder romantische Orientierung weniger leicht und ist so schwerer an Alltagssprache und nicht-wissenschaftliche Diskurse anschlussfähig. Das Sexuelle stärker in den Mittelpunkt zu stellen, wie beim Begriff der heterosexuellen Matrix, scheint jedoch ebenfalls problematisch, geht es doch bei Heteronormativität um viel mehr als um Begehren und Sexualität.

Brigitte Bargetz und Gundula Ludwig (2015) fragen danach, welche Rolle Sexualität in der Konzeptionalisierung von Heteronormativität bekommen soll (etwa als Gegenstand, Ausgangspunkt oder Grenze) und wie Heteronormativität daran anschließend machttheoretisch zu begreifen ist (vgl. ebd.). Auf die erstere Frage bezogen schlagen sie mit Engel, Schultz und Wedl (2005) vor, Heteronormativität als »herrschaftskritische Kategorie« so zu fassen, »dass Sexualität weder Ausgangs- noch Mittelpunkt der Analyse sein muss, dass jedoch deren konstitutive Wirksamkeit für Subjektivi-

tät und Soziales sichtbar wird« (Bargetz/Ludwig 2015: 14). Mit Cathy Cohen weisen sie darauf hin, dass Sexualität nicht unabhängig von Rassisierungs-, Klassisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen konzipiert werden kann (vgl. ebd.). Wie sich Heteronormativität in einem spezifischen Kontext ausdrückt und welche Effekte sie entfaltet, hängt also davon ab, wie ihre Wechselwirkung mit anderen machtvollen Differenzordnungen in einem spezifischen Kontext strukturiert ist. Es gilt also – so ließe sich das auch formulieren – Heteronormativität intersektional zu denken.[3]

Bezüglich der zweiten Frage, nach der machttheoretischen Fassung von Heteronormativität, verweisen Bargetz und Ludwig auf die Grenzen des Begriffs der Normativität. Im Sinne Michel Foucaults unterscheiden sie zwischen *Normativität* (die sich auf das Gesetz bezieht, also auf eine Norm, die das Erlaubte und Verbotene teilt), *Normation* als einer Wirkweise von Disziplinen, die eindeutig und starr zwischen normal und abnormal unterscheiden, und *Normalisierung* als einer Machttechnik, die nicht von einer binären Logik ausgeht, sondern Normalität hervorbringt (vgl. Bargetz/Ludwig 2015: 15). Normalisierung gehe nicht von einer dichotomen Anordnung – etwa zwischen Erlaubtem und Verbotenem – aus, sondern vielmehr von einem Mittelwert, von welchem aus das Akzeptable und dessen Grenzen definiert werden. Das am stärksten Abweichende soll dann in Richtung der Normalität zurechtgestutzt werden (vgl. ebd.).

Mit Blick auf gegenwärtige europäische Gesellschaften, in denen die rechtliche Anerkennung von lesbischen und schwulen Beziehungen steigt, ist die Perspektive der Normalisierung wichtig, um weiterbestehende Machtverhältnisse rund um Geschlecht, Sexualität und Lebensweisen analysieren zu können. Heteronormativität als eine machtvolle Ordnung operiert also nicht nur im Modus der Normativität, sondern auch im Modus der Normalisierung.

Auch die Bildungswissenschaftlerin Jutta Hartmann verweist – Jürgen Link (1996) zitierend – auf den Unterschied von Normativität und Normalisierung: »Während Normen und die mit ihnen verbundene Normativität als Regulative in allen menschlichen Gesellschaften bestimmten Gruppen ein bestimmtes Handeln vorschreiben und so dem Handeln der Personen prä-existent sind, handelt es sich bei Normalität um eine moderne Erscheinung westlicher Gesellschaften, die eine am Durchschnitt des menschlichen Handelns orientierte Größe darstellt und diesem post-existent festgestellt wird. Während Normierung einem binären Ausschlussprinzip von Ja-oder-nein, Drinnen-oder-draußen folgt, kennzeichnet Normalisierung ein Anordnen um einen Maßstab, ein Angleichen an diesen und damit ein Mehr oder Weniger auf einer Messlatte« (Link zit. n. Hartmann 2007: 100f., Fußnote 5).

Die sogenannte Homo-Ehe oder Ehe für alle ist ein anschauliches Beispiel dafür: Während die Ehe in zunehmend mehr Ländern auch für gleichgeschlechtliche Paare rechtlich ermöglicht wird – sich also die gesetzliche Norm ändert –, wird damit (auch für Schwule und Lesben) eine bestimmte Beziehungsform normalisiert, nämlich die rechtlich abgesicherte, auf Dauer und Monogamie angelegte Beziehung zwischen zwei Personen. Von dieser Form abweichend sind auch auf Dauer angelegte monogame Beziehungen ohne Rechtsform gesellschaftlich weitgehend akzeptiert und üblich (außer

3 Als Vorreiter*innen eines solchen Zugangs, der Heteronormativität in ihrer Verschränkung mit anderen Machtverhältnissen denkt, werden etwa die lesbisch-feministischen Autor*innen Audre Lorde, Gloria Anzaldúa oder Monique Wittig verstanden (vgl. Klapeer 2015: 25ff.).

in religiösen bzw. traditionell orientierten sozialen Gruppen). Jene Beziehungsweisen, die stärker abweichen (etwa sogenannte offene Beziehungen oder freundschaftlich-sexuelle Beziehungen), gelten als weniger normal. Sexuelle oder romantische Beziehungen zu dritt oder viert gelten nicht nur gesellschaftlich als ›nicht normal‹, sondern fallen auch aus der rechtlichen Norm, indem es für sie keine Möglichkeit der rechtlichen Absicherung gibt. Hier greift also gesetzliche Normativität.

Normativität und Normalisierung wirken nebeneinander, greifen ineinander und befördern oder durchkreuzen sich gegenseitig. Antke Engel (2002) schreibt, dass die »rigide Normativität«, die den sozialen Raum durch Klassifikationen und Ausschlüsse organisiert, neben der »flexiblen Normalisierung« existiert, die nach dem Muster der Integration in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse verläuft und über Mechanismen der Individualisierung neue Hierarchien und soziale Ungleichheiten schafft (vgl. ebd.: 204).

Die Unterscheidung von Heteronormativität und Heteronormalisierung scheint mir auch für differenzierte bildungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Praxen hilfreich, weil damit etwa verständlich gemacht werden kann, dass Diskriminierungsmechanismen auf unterschiedlichen Ebenen wirken und rechtliche Gleichstellung nicht die Abschaffung von alltäglicher Diskriminierung und Othering bedeutet. Aus pragmatischen Gründen verwende ich jedoch im Folgenden den Begriff Heteronormativität, der im wissenschaftlichen Diskurs stärker etabliert ist, als Überbegriff und unterscheide nur dort zwischen Heteronormativität und Heteronormalisierung, wo es inhaltlich sinnvoll erscheint.

## 8.2 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt als theoretisches Konzept

Bevor ich auf die diskursiven Praktiken in den untersuchten Bildungsveranstaltungen zu sprechen komme, sei auch noch der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt in seiner Verwendung skizziert. Jutta Hartmann (2002) entwickelte um die Jahrtausendwende das Konzept der *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*, das an Ansätze Kritischer Erziehungswissenschaft sowie an poststrukturalistische Theoriebildung anschließt. Hartmann schlägt eine Verbindung von kritischen und dekonstruktiven Perspektiven für die Pädagogik vor und konkretisiert diese entlang der Kategorien Geschlecht – Sexualität – Lebensform (für eine sexualpädagogische Ausarbeitung des Konzepts siehe Hartmann 2004; aktuell dazu Busche u.a. 2018). Mit dem Konzept einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen setzt Hartmann den Begriff der Vielfalt bereits als zentralen positiven Bezugspunkt.

In den letzten Jahren hat sich der Terminus der *sexuellen* Vielfalt bzw. der *geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt* als Begriff in programmatischen und theoretischen Texten etabliert (vgl. etwa Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015; Huch/Lücke 2015; Lewandowski/Koppetsch 2015; Berliner Senatsverwaltung o.J.; Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2018). Ich verwende im Folgenden sowohl den Begriff der vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, den Jutta Hartmann geprägt hat, sowie auch den der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt, den ich in Bezug auf Katharina Debus (2016) noch näher erläutern werden. Bisweilen spreche ich auch von unterschiedlichen Begehrens-,

Beziehungs- und Lebensweisen, ein Ausdruck, der nicht Sexualität und Geschlecht ins Zentrum rückt, sondern auf Begehren, Beziehungen und Lebensweisen (z.B. auch Formen des Zusammenlebens) fokussiert.[4]

Wie bereits im Kapitel 7 erläutert, halte ich die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Sexualität und damit auch zwischen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt für wichtig – sowohl in der Theoriebildung und Forschung als auch in der pädagogischen Praxis. Nur durch die klare Unterscheidung von Geschlecht und Sexuellem lässt sich unmissverständlich und respektvoll über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sprechen und die je kontextspezifischen Verschränkungen von Geschlecht und Sexualität analytisch fassbar machen. In der Sexualpädagogik, etwa bei Stefan Timmermanns (2016), werden im Gegensatz dazu unter dem Begriff »sexuelle Identität« Geschlecht und Sexualität vermischt bzw. Geschlechtsidentität unter sexueller Identität subsumiert. Der Ausdruck der »geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt« von Katharina Debus (2016) hingegen differenziert zwischen Geschlecht, Sexualität und (romantischer) Liebe.[5]

Der Begriff der *geschlechtlichen* Vielfalt wird zumeist dafür verwendet, auf ein Spektrum an Geschlechtsidentitäten zu verweisen; also etwa weiblich, genderqueer, männlich, weder-noch, genderfluid und andere. Mit dem Begriff geschlechtliche Vielfalt wird zudem häufig auch auf die Existenz und die Anliegen von inter- und transgeschlechtlichen Menschen verwiesen. In ihren Artikeln zu Sexualpädagogik bietet Katharina Debus (2016, 2021) ein differenziertes Verständnis von Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt an. Sie unterscheidet dabei drei Ebenen von Geschlecht: Sie spricht zum Ersten vom Körpergeschlecht zu dem etwa Chromosomen, Genitalien, Hormone, Körperbehaarung, Pubertät, Zeugungs- und Gebärfähigkeit etc. gehören. Anhand hegemonialer biologisch-medizinischer Kriterien wird die Vielfalt der Geschlechtskörper derzeit in männliche, weibliche und intergeschlechtliche (medizinisch häufig noch als »intersexuell« bezeichnet) klassifiziert (vgl. Debus 2016: 818).

Zweitens spricht Debus von Geschlechtsidentität und meint damit das geschlechtliche Selbstverständnis, also das Geschlecht, das Menschen für sich selbst als stimmig empfinden (vgl. ebd.). Menschen, deren gefühltes Geschlecht – also deren Geschlechtsidentität – mit dem in der Geburtsurkunde eingetragenen Geschlecht nicht übereinstimmt, werden als cis (geschlechtliche) Personen bezeichnet. Personen, bei denen das gefühlte Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität nicht mit der – auf Basis körperlicher Merkmale bei der Geburt getroffenen – Zuschreibung übereinstimmt, werden als transgeschlechtlich oder trans bezeichnet.[6] Trans kann Teil der geschlechtlichen

4 Im internationalen englischsprachigen Kontext ist die Abkürzung SOGI oder SOGIE üblich, die sexual orientation and gender identity bzw. sexual orientation and gender identity and expression umfasst (vgl. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner o.J.).

5 Ihre gemeinsame Nennung suggeriert aber gleichzeitig auch eine Zusammengehörigkeit, die – als Ausdruck von Heteronormativität interpretiert – durchaus auch als problematisch eingeschätzt werden kann.

6 Als Selbst- und Fremdzuschreibung wird auch der Begriff transsexuell verwendet. Da dieser im Deutschen missverständlich ist, weil er auf Sexualität und nicht auf Geschlecht verweist, verwende ich ihn hier nicht.

Selbstidentifizierung sein, häufig ist dies aber auch nicht der Fall und Personen, die unter die Definition von transgeschlechtlich fallen, verstehen sich als Frauen, Männer oder genderqueere Personen (ebd.: 7ff.).[7] Auch intergeschlechtlich ist für manche Personen eine Geschlechtsidentität, während andere Menschen, die medizinisch als intergeschlechtlich klassifiziert werden, sich als männlich, weiblich, genderqueer etc. fühlen und identifizieren.[8]

Die dritte Ebene von Geschlecht, die Debus nennt, ist jene des »Geschlechtsausdrucks – besser gesagt: der geschlechtlich konnotierten Möglichkeiten sich auszudrücken« (Debus 2006: 819). Dies betrifft unter anderem Kleidungsstile, Körper- und Haarstyling, Geschmäcker, Vorlieben u.Ä. in Bezug auf Literatur und Medien, Emotionen und ihren Ausdruck, Sozialverhalten, Hobbys, Interessen und Kompetenzen, Sexualität, Erotik und Intimität (vgl. ebd.). Welche Ausdrucksformen mit welcher geschlechtlichen Zuschreibung belegt sind, ist dabei historisch und (sub)kulturell unterschiedlich.

*Sexuelle* Vielfalt ist ein Begriff, der sich auf sexuelle Orientierung bezieht, also auf »die Frage, auf welche(s) Geschlecht(er) eine Person Verliebtheitsgefühle, sexuelles Begehren und Partnerschaftswünsche richtet.« (Debus 2006: 821) Die Bezeichnung sexuelle Vielfalt lenkt begrifflich die Aufmerksamkeit auf Sexualität, weshalb Debus den Vorschlag macht, den Begriff auf »sexuelle und amouröse Vielfalt« zu erweitern, um zwischen sexuellem Begehren und romantischer Orientierung unterscheiden zu können. So kann »amouröse Vielfalt neben Fragen der romantischen Orientierung auch Fragen der Konstellationen zwischen Single-Sein, (serieller) Monogamie, offener Beziehung und Polyamorie enthalten. Sexuelle Vielfalt kann sich neben sexueller Orientierung auch auf sexuelle Konstellationen (alleine, zu zweit, zu mehreren, innerhalb oder außerhalb einer Partnerschaft) sowie verschiedene Sexpraxen (z.B. BDSM) und damit möglicherweise verbundene Identitäten beziehen.« (vgl. ebd.: 822)

Diese Differenzierung kommt auch dem Anliegen von asexuellen und aromantischen Aktivist*innen entgegen, die fordern, Asexualität (die Abwesenheit sexuellen Begehrens für andere Personen) als sexuelle Orientierung anzuerkennen und ebenso wie Aromantik (der Abwesenheit romantischer Gefühle) zu entpathologisieren. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen sexueller und romantischer Orientierung wichtig, weil manche Personen sich als asexuell verstehen, aber durchaus an romantischen Beziehungen interessiert sind oder umgekehrt (vgl. ebd.: 821f.).

---

7 Im Alltagsverständnis von Transgeschlechtlichkeit wird diese häufig als eine Nicht-Übereinstimmung von Körpergeschlecht und Geschlechtsidentität verstanden. Dies suggeriert, dass trans Personen ihren Körper nicht als passend zu ihrem Geschlecht empfinden, was nicht notwendigerweise der Fall ist, aber durchaus der Fall sein kann. Zentral ist die Zuschreibung eines nicht als passend empfundenen Geschlechts. Die sogenannten sekundären Geschlechtsmerkmale wie Bartwuchs, Stimme, Körperform etc. sind neben Kleidung, Style und Auftreten gelernte Marker der Alltagswahrnehmung von Geschlecht (sowohl der Fremd- als auch der Selbstwahrnehmung), weshalb körperliche Angleichungen an das gefühlte Geschlecht für viele transgeschlechtliche Menschen von Bedeutung sind (etwa durch Hormontherapie, Stimmtraining oder Operationen).

8 Vgl. dazu auch eine Broschüre zu »trans. inter*. nicht-binär« der Akademie der bildenden Künste Wien (2019).

Der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt ist zumeist kein ausschließlich deskriptiver Begriff, sondern beinhaltet eine normative Dimension: Mit dem Begriff wird die Botschaft vermittelt, dass die Heterogenität der Identifizierungen und der Begehrens-, Liebes- und Lebensweisen eine anzuerkennende bzw. zu begrüßende Vielfalt darstellt. Angesichts dieser normativen Setzung, also der positiven Konnotation von Heterogenität ist es wichtig, die Grenzen dieser mit Anerkennung und Wertschätzung belehnten Vielfalt klar zu benennen. Katharina Debus nimmt die normative Setzung vor, »nur konsensuelle Sexpraxen unter einen positiv verstandenen Begriff sexueller Vielfalt zu fassen, also nur solche, die mit der (jederzeit widerrufbaren) Einwilligung aller beteiligten Personen stattfinden und an denen nur einwilligungsfähige Personen beteiligt sind, also bspw. keine Kinder oder Personen, die in starker Abhängigkeit zu einer der beteiligten Personen stehen.« (vgl. Debus 2016: 822) Ich schließe mich Debus an, die in dieser Formulierung eine klare Grenze zwischen geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt und sexualisierter Gewalt bzw. sexuellem Missbrauch zieht. Gewaltvolle und machtmissbräuchliche Beziehungsformen sind also nicht Teil der anzuerkennenden Vielfalt.[9]

Diese Grenze zwischen anzuerkennender Vielfalt und abzulehnenden gewaltvollen Formen klar zu ziehen halte ich für wichtig und orientierend. Gleichzeitig gilt es im Bewusstsein zu halten, dass es in konkreten Situationen und in der Komplexität von Lebensrealitäten, Machtverhältnissen, Emotionen und Beziehungskonstellationen manchmal nicht so klar und eindeutig zu sagen ist, inwieweit eine Interaktion als konsensuell zu verstehen ist, wie stark Abhängigkeiten die Einwilligung beeinflussen und was Selbstbestimmung unter den gegebenen Bedingungen bedeutet (siehe auch Kapitel 9).

## 8.3 Vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisieren?

Nachdem nun die zentralen Konzepte beschrieben sind, auf die sich die folgenden Abschnitte beziehen, wende ich mich den Passagen im Material zu, in denen unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisiert werden. Was sind die Anlässe in den Bildungsveranstaltungen, um explizit über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt oder die Kritik an Heteronormativität zu sprechen? Gibt es eigene Einheiten, Übungen, Inputs dazu oder sind ein heteronormativitätskritischer Zugang und eine vielfaltsorientierte Perspektive durchgehend präsent?

### Sprechanlässe

Bezüglich der von mir beobachteten kurzen bis mittellangen Veranstaltungen lässt sich sagen, dass unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen nicht in Form einer eigenen Einheit behandelt werden, sondern zumeist in Plenargesprächen, manchmal auch in theoretischen Inputs und Übungen thematisiert werden. So finden

9 Ebenso ist auch bei geschlechtlicher Vielfalt die Selbstbestimmung der Beteiligten zentral, weshalb etwa medizinisch nicht notwendige Operationen an intergeschlechtlichen Kindern, die nicht informiert zustimmen können, klar abzulehnen sind (vgl. dazu etwa die Stellungnahmen von VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich: vimoe.at).

sich in mehreren Veranstaltungen Inputs von Referent*innen, in denen unterschiedliche Aspekte von Geschlecht referiert werden. So unterscheidet eine Lehrperson in ihrem Input etwa zwischen dem genetischen, chromosomalen, gonadalen, hormonellen, genitalen, phänotypischen/somatischen und dem sozialen Geschlecht und erklärt im Zuge dessen auch »Intersexualität« und »Transgender« (BP).

Bisweilen sprechen auch Teilnehmende Aspekte geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt an, indem sie in Kleingruppen- oder Plenargesprächen auf Erfahrungen von Personen verweisen, die sie kennen, vernachlässigte Themen erwähnen (etwa Asexualität) oder ihr Wissen einbringen (etwa zur Anerkennung eines dritten Geschlechts in anderen kulturellen oder nationalstaatlichen Kontexten).

Seltener werden sexualpädagogische Methoden erprobt, die sich explizit einem Aspekt geschlechtlicher, sexueller oder amouröser Vielfalt widmen: In einer kurzen Bildungsveranstaltung wird gemeinsam ein kurzer Audio-Text angehört, der aus Perspektive eines intergeschlechtlichen Kindes formuliert ist. Im Anschluss an das gemeinsame Anhören meinte die Referentin, dass diese Geschichte eine Möglichkeit wäre, »Intersexualität« zum Thema zu machen, und sie auch darüber hinaus als Einstieg genutzt werden könnte, um »über vieles« zu reden. Sie ergänzt aus ihrer eigenen Erfahrung, dass Kinder, wenn sie merken, dass das Thema besprechbar ist, dazu viele Fragen hätten (BP).

Manchmal wählen Referent*innen Methoden, Übungen, Spiele oder Ähnliches aus, die sich nicht explizit dem Thema geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt widmen, die jedoch einen Gesprächsanlass über unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen bieten. So wird etwa ein Fragebogen eingesetzt, der von den Teilnehmer*innen in Kleingruppen ausgefüllt werden soll. Darin findet sich neben anderen Fragen auch die Aufforderung, drei berühmte lesbische Frauen und schwule Männer aufzuzählen oder verschiedene Möglichkeiten zu nennen, mit Kindern zu leben, ohne selbst welche zu gebären oder zu zeugen. In der Nachbesprechung dieser Übung erklärt eine Referentin, was der Vorteil davon sei, nicht-normative Lebensweisen über berühmte Personen zu thematisieren: Es ließe sich so über Schwul- und Lesbisch-Sein reden, ohne dass dies »so problemorientiert« wäre. Berühmte Personen hätten eine bestimmte Form von Anerkennung, die einen positiven Zugang zum Thema ermöglichen würde (BP). Auch visuelles Material wird manchmal in Übungen eingesetzt, um eine Vielfalt an Lebensweisen sichtbar zu machen, etwa in Form von Bildern unterschiedlicher Familien oder von Herzbildern, wie bereits in Kapitel 6.1 beschrieben.

Auch in der Besprechung anonymer Fragen von Kindern und Jugendlichen finden sich Fragen, die als Verweis auf eine Vielfalt an (heterosexuellen) Sexualpraktiken gelesen werden können. Zudem finden sich auch Fragen zu nicht-heterosexuellen Lebensweisen, z.B. »Wie haben schwule und lesbische Menschen Sex?« oder »Wie wird man schwul?«. In manchen Veranstaltungen wird kaum explizit über sexuelle Vielfalt gesprochen, die Referent*innen sprechen jedoch – wie ich noch zeigen werde – in einer vielfaltsinklusiven Weise.

## Exkurs: Sexuelle Vielfalt in den Programmen sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen

Kurze Bildungsveranstaltungen haben zumeist keine ausführlichen Ankündigungen und Programmbeschreibungen. In den schriftlichen Programmen mittellanger und längerer sexualpädagogischer Lehrgänge – Letztere wurden von mir nicht beobachtet – gibt es zumeist eine Einheit, die speziell dem Thema »sexuelle Orientierungen« oder »sexuelle Vielfalt« gewidmet ist: In den Vorankündigungen und Programmen finden sich Formulierungen wie »sexuelle Identitäten und Orientierungen« (FH Vorarlberg 2018) oder schlicht »sexuelle Orientierungen« (ISP 2019). Bisweilen wird die Thematisierung auch unter »Gender, sexuelle Orientierungen, geschlechtliche Identitäten« (ÖGS o.J.) gefasst oder unter der Einheit »entwicklungssensible Sexualpädagogik des Jugendalters« mit »sexuelle Orientierung und Vielfalt« benannt (Philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz/Initiative Christliche Familie o.J.). Der universitäre Lehrgang »Sexualpädagogik« der Sigmund Freud Privatuniversität, der an der Fakultät für Psychologie angesiedelt ist, enthält ein Modul zu »Gelebter Vielfalt – Sexuelle Identitäten und Orientierungen« (SFU o.J.).

Wie vielfältig die Orientierungen und Lebensweisen dabei gefasst werden und ob auch geschlechtliche Vielfalt zum Thema wird, geht aus den Beschreibungen selten hervor.[10] Im Lehrgang für sexualpädagogische Kompetenzen von Lil*, dem Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- & und Gesundheitsförderung findet sich im Modul 2 »(Wert-)Vorstellungen, Hilfreiche (De-)Konstruktionen und Modelle« der Hinweis auf »Diskriminierung und ihre Intersektionalität« und im Modul 3 »Sexualität ohne ähh?« das Stichwort »LGBTIQA*« (vgl. lil* 2018).[11]

Der Lehrgang »Lebensschutzpädagogik«, der 2013 von der Pädagogischen Hochschule Eisenstadt in Kooperation mit dem Verein *aktion leben* abgehalten wurde und laut Eigendefinition als sexualpädagogischer Lehrgang verstanden wird, ist ein Beispiel für einen Lehrgang mit mehreren Modulen, der sexuelle Orientierung oder sexuelle Vielfalt nicht in der Modulbeschreibung inkludiert (aktion leben/PH Burgenland 2013). Ebenso wenig findet sich eine Nennung dieser Themen in der Beschreibung der sechstägigen Ausbildung des Vereins TeenSTAR (vgl. teenSTAR o.J.).[12]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sexuelle Orientierung bzw. sexuelle Vielfalt in den meisten Ankündigungen von mittellangen und längeren Lehrgängen als Themen genannt werden. Ausnahmen bilden Weiterbildungen von Veranstalter*innen, die als eher wertkonservativ eingeschätzt werden können.

---

10 Das Österreichische Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien bietet in seinem Lehrgang Praxisorientierte Sexualpädagogik seit einigen Jahren eine Einheit zu »Transidentitäten – Intersexualität«. Es wird von Dr. Ulrike Kaufmann abgehalten, die Leiterin der sogenannten Transsexuellen-Ambulanz an der Universitätsklinik für Frauenheilkunde des Allgemeinen Krankenhauses Wien ist, was vermuten lässt, dass es vor allem um medizinische Aspekte geht (vgl. ISP o.J.)

11 Die Plattform Sexuelle Bildung Österreich bietet zwar keinen eigenen längeren Lehrgang an, organisierte jedoch Fortbildungen unter anderem 2015 eine zu »Inter- und Transsexualität im Kontext der Sexualpädagogik« (E-Mail-Aussendung).

12 Der Verein TeenSTAR geriet 2018 in die Kritik, weil öffentlich wurde, dass in den Unterlagen unter anderem davon die Rede ist, dass Homosexualität eine Störung sei, die verändert werden könne (vgl. Gaigg 2019; Hosi 2019).

Nach diesem kurzen Exkurs zu den Programmankündigungen von sexualpädagogischen Lehrgängen widme ich mich im Folgenden nun den Thematisierungsweisen unterschiedlicher Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen in den beobachteten kurzen bis mittellangen einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen.

## Diskursive Praktiken zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt

Die in den Veranstaltungen wiederholt beobachteten Thematisierungsweisen von Heteronormativität sowie geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt werden in den kommenden Abschnitten beschrieben, an kurzen Sequenzen aus dem Forschungsmaterial veranschaulicht und hinsichtlich ihrer Effekte untersucht. Dabei frage ich danach, welche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen durch die Praktiken in welcher Weise Anerkennung erfahren, und diskutiere das heteronormativitätskritische Potenzial der Praktiken. Dabei nehme ich eine Perspektive ein, wie sie Johanna Schaffer (2008) in ihrer Studie zu »Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung« entwickelt: Schaffer anerkennt den Wunsch nach »‚machtvollen Bildern‹ und positiven Identifikationsangeboten« (ebd.: 18) für minorisierte Gruppen, kritisiert aber die verkürzte Annahme, dass mehr Sichtbarkeit gleichsam ›automatisch‹ mehr Anerkennung und mehr politische Macht bedeuten würde. Vielmehr betrachtet sie die »Analyse der Bedingungen« des Darstellens als Grundlage jeder Veränderung in Richtung einer »anerkennenden Sichtbarkeit« (ebd.: 18–19). Was Schaffer in Bezug auf das Feld des Visuellen herausarbeitet, scheint mir auch für den Kontext des Sprechens über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in pädagogischen Settings der Reflexion wert. Während Schaffer sich auf Visuelles bezieht, konzentriere ich mich auf die Anerkennung in diskursiven Praktiken. Anerkennung verstehe ich mit Schaffer, die sich auf Iris Marion Young und Judith Butler bezieht, als »Bezeichnung eines gesellschaftlichen Guts, das als Produkt und Prozess gesellschaftlicher Strukturen und Dynamiken zwei verflochtene Dimensionen ausdrückt. Zum einen ist Anerkennung die Grundlage für die Lesbarkeit und Verstehbarkeit spezifischer Subjektpositionen – im Sinne von Erkennbarkeit. Hier garantiert sie die Wirklichkeit und die Wahrhaftigkeit dessen, was anerkannt wird. Zum anderen sind Verhältnisse der Anerkennung mit der Dimension der *Belehnung mit Wert* verbunden« (ebd.: 20).

Diese beiden Perspektiven konkretisiere ich in meiner Arbeit darauf, welche Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen durch die diskursiven Praktiken erkennbar werden, etwa indem Wissen über sie vermittelt wird und inwiefern sie dabei mit Wert belehnt werden. Die Frage nach dem heteronormativitätskritischen Potenzial der Praktiken kann im Sinne Schaffers als Analyse der Bedingungen von Anerkennung und anerkennender Sichtbarkeit verstanden werden.

### (1) Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen

In manchen Bildungsveranstaltungen beziehen sich die Beteiligten im Sprechen über Sexualität und Beziehungen fast ausschließlich auf heterosexuelle Praktiken und Beziehungen. Ob es nun um ›das erste Mal‹, die Vorstellungen von dem*der Traumpartner*in oder um Reproduktionsmedizin geht, es wird deutlich, dass die Sprecher*innen von heterosexuellem Begehren und von monogamen Beziehungen zwischen einer Frau und einem Mann ausgehen. In allen Bildungsveranstaltungen, die fast ausschließlich Bezug auf heterosexuelle Beziehungen nehmen, lässt sich jedoch die diskursive Figur

*Homosexualität als Sonderform* ausmachen. Diese Figur wird in einer bestimmten Weise thematisiert: Homosexualität wird nämlich als Sonderform sexuellen Begehrens und/oder romantischer Liebe *anerkennend erwähnt*. Beobachten lässt sich diese Praktik vor allem in Plenargesprächen:

> In einer halbtägigen Fortbildung bringt die Referentin einen Input, in dem sie zwischen biologischem Geschlecht, Geschlechterrolle und sexueller Orientierung unterscheidet. Beim Stichwort sexuelle Orientierung sagt sie, dass auch Frauen, die oft oder meistens Frauen lieben, »ganze Frauen« seien und eine »weibliche Sexualität« hätten. (BP)

Diese Aussage findet sich in einer Veranstaltung, in der Sexualität stark daran gekoppelt ist »Mann oder Frau zu sein« (siehe Kapitel 7.3). Auch die Anerkennung von gleichgeschlechtlich liebenden Menschen in der obigen Sequenz basiert auf der Anerkennung ihres ›echten‹ Geschlechts. Frauen, die Frauen lieben seien also auch ›echte‹ Frauen mit einer ›echten‹ weiblichen Sexualität. Die Anerkennung von gleichgeschlechtlich liebenden Menschen richtet sich also darauf, sie als richtige und gleichwertige Männer und Frauen anzuerkennen.

Diese Anerkennung ist eine ambivalente, bindet sie doch die Anerkennung an eine Geschlechterbinarität und (bestimmte) Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, die nicht expliziert werden. Zudem wird durch die Bestätigung, dass gleichgeschlechtliche Menschen auch ›ganze‹ Frauen und Männer seien, gleichzeitig die Vorstellung eingeführt, sie seien das möglicherweise nicht. Die Form der Anerkennung, die in dieser Praktik deutlich wird, verfehlt zudem die Vielfalt der Aneignungsformen von Männlichkeit bzw. Maskulinität, Weiblichkeit bzw. Femininität sowie auch von Androgynität, die sich etwa in lesbischen, schwulen oder queeren Subkulturen finden lässt, die sich aber auch unter heterosexuellen Männern und Frauen zeigt.

Auffällig ist, dass die zitierte Referentin laut Protokoll von Frauen spricht, die »oft oder meistens« Frauen lieben. Dies kann so gelesen werden, dass ihre Aussage nicht für Frauen gilt, die ausschließlich Frauen lieben. Interpretiert werden könnte ihre Aussage aber auch insofern, dass sie mit dieser Eingrenzung auf »oft oder meistens« Festschreibungen vermeiden will und die Fluidität und Veränderbarkeit romantischer Orientierung markieren will. Auffällig ist, dass die Referentin hier von »lieben« spricht und damit also den amourösen Aspekt hervorhebt, während von Begehren nicht die Rede ist.

Ähnlich wie die eben zitierte Referentin argumentiert auch ein anderer Referent, der über männliche und weibliche Sexualität spricht:

> »Das heißt: Die Burschen sind von ihrer Körperlichkeit her in ihrer Sexualität intrusiv, das heißt, sie haben einen Penis, der intrusiv funktioniert, ja. Übrigens jenseits der Frage – weil das ist dann oft die Frage – Homosexualität oder Heterosexualität. Also bitte auch homosexuelle Männer sind in ihrem sexuellen Zugang Männer. Das heißt, die haben keine weibliche Sexualität. Auch die haben in ihrem Aneignungsprozess, wenn der funktioniert hat, eine intrusive Sexualität und holen sich manchmal noch dieses Rezeptive dazu, ja. Aber das ist jetzt nichts, was sie grundsätzlich anders als andere Männer hätten.

> Frauen sind in ihrem sexuellen Aneignungsprozess rezeptiv, das heißt, in den Körper aufnehmend. Ich muss immer dazu sagen, das heißt nicht passiv. Also Rezeptivität ist eine Aktivität, also der Körper muss bei einer Frau – obwohl es jetzt nicht das Thema ist, als Nebensatz, ja – muss der Körper sehr aktiv sein, damit das Aufnehmen, das Rezeptive funktioniert, ja. […] Aber es ist eine komplette andere Richtung, mit komplett anderen Kompetenzen.« (Transkript)

Auch in dieser Sequenz erscheint Homosexualität als Sonderform, wobei betont wird, dass homosexuelle Männer auch eine männliche – sprich intrusive – Sexualität hätten und deshalb, so die Botschaft, die dabei transportiert wird, ›richtige‹ Männer wären. Die Anerkennung basiert hier auf der Annahme, das männliche und weibliche Sexualität etwas grundsätzlich Unterschiedliches seien, wobei der Unterschied an den Körpern festgemacht wird. Betont wird, dass die Sexualität von homosexuellen Menschen sich nicht wesentlich von denen ihrer heterosexuellen Geschlechtsgenoss*innen unterscheide. Auch hier basiert die Annahme auf der Vorstellung einer bestimmten vergeschlechtlichten Sexualität, die Menschen *haben* und die aus dem Körpergeschlecht abgeleitet wird. Auch diese Anerkennung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen ist eine ambivalente, die die Vielfältigkeit von Körpern, Identitäten sowie geschlechtlichen und sexuellen Ausdrucksformen negiert und dabei Geschlechterrollen biologistisch festschreibt, was auch einen trans Personen exkludierenden Effekt hat.[13]
Diese Thematisierungsweise der *anerkennenden Erwähnung von Homosexualität als Sonderform* kann als heteronormativ bezeichnet werden, weil sie Vorstellungen von komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit reproduziert und andere Begehrens- und Beziehungsweisen als Sonderformen in diese Logik zu integrieren sucht. Die Praktik operiert also in der Struktur von Norm und Abweichung. Der Effekt dieser Praktik ist das Unsichtbarmachen einer Vielfältigkeit von Begehrensweisen, Selbstverständnissen und sexuellen Praktiken.

In Bildungsveranstaltungen, in denen diese Thematisierungsweisen dominant ist, sprechen die Beteiligten zumeist so, als wäre die Gruppe der Anwesenden bezüglich ihres Begehrens homogen und alle selbstverständlich heterosexuell. Dadurch findet ein *Othering*, also ein ausschließendes ›Besondern‹ all jener statt, die sich selbst nicht als Teil dieser heterosexuellen Homogenität empfinden. Dieses *Othering*, das ich als Effekt der Thematisierungsweise *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen* verstehe, zeigt sich auch an der folgenden Sequenz:

> Ein Teilnehmer kommt auf die Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut zu sprechen, woraufhin die Lehrperson sagt, dass diese »rauf und runter« diskutiert wurde, »weil da irgendwie dieses Wort Homosexualität und Transsexualität drinnen gestanden ist«. Die Lehrperson meint, dass es das »in Wirklichkeit nicht gebraucht hätte«, woraufhin eine Teilnehmerin meint: »Weil wenn in der Volkschule nicht einmal normale Sexualität irgendwie oft zum Thema wird und dann …« […]

13 Hingewiesen sei noch darauf, dass der Referent in seiner Aussage bemüht wirkt, Männlichkeit nicht mit Aktivität und Weiblichkeit nicht mit Passivität gleichzusetzen und so möglicherweise eine Wertung von Männlichkeit als höherstehend, weil aktiv zu reproduzieren. Er geht, so ließe sich sagen, von einer Gleichwertigkeit, aber grundlegenden Unterschiedlichkeit der Geschlechter aus.

> »Ich glaube nicht«, sagt die Lehrperson daraufhin, »dass es für die sexuelle Entwicklung der Kinder in der Volksschule wahnsinnig wichtig ist, dass sie Homosexuelle und Transsexuelle kennen. Ich meine, das ist jetzt ziemlich wurscht. […] Wichtig wäre, sie in einer positiven Weise zu unterstützen, dass sie einen positiven guten Zugang zu ihrem Körper, zur Sexualität zu bekommen, damit sie dann auch eine gute Basis haben, sich gestalten zu können.« (BP und Transkript)

Die Lehrperson spricht davon, dass es für die sexuelle Entwicklung von Volksschulkindern nicht wichtig sei, dass sie »Homosexuelle und Transsexuelle kennen«. Die Formulierung lässt offen, was mit »kennen« gemeint ist. Gemeint sein könnte, dass sie solche Personen persönlich kennen, gemeint sein könnte aber auch, dass sie diese Bezeichnungen kennen bzw. von dieser Lebensrealität erfahren. Diese Aussage kann als Othering verstanden werden, wenn sie so gelesen wird, dass es nicht notwendig ist, dass Kinder in der Volksschule geschlechtliche und sexuelle ›Sonderformen‹ kennenlernen. So verstanden verkennt sie nicht nur die potenzielle Vielfältigkeit der anwesenden Kinder und ihrer Bezugspersonen, sondern reproduziert die Marginalisierung von bestimmten Lebensweisen.

Angesichts dessen, was der Referent anschließend sagt – nämlich, dass es darum gehe, dass die Kinder einen positiven Bezug zu ihrer Körperlichkeit und Sexualität bekommen –, kann die Äußerung auch anders gelesen werden, nämlich so, dass es für Volksschulkinder nicht wichtig ist, die (Bezeichnungen für die) Klassifizierungen von Geschlecht und Begehren zu kennen; dass es also nicht um ein identifizierendes und kategorisierendes Sprechen gehen würde, sondern dass der positive Zugang zum eigenen Körper im Vordergrund stehen solle.

Unabhängig davon, wie die Aussage von der Lehrperson intendiert war, liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer*innen die Aussage weniger im Sinne der zweiten ›anti-kategorisierenden‹ Lesart hören, als vielmehr die Botschaft mitnehmen, dass das ›Sonderthema‹ Homo- und Transsexualität in der Volksschule nicht wichtig sei und es zunächst einmal um ›normale Sexualität‹ gehen solle, wie eine Teilnehmerin es in ihrer Reaktion auf die Aussage des Referenten meint.

Auffällig ist, dass in Veranstaltungen, in denen die diskursive Figur von *Homosexualität als Sonderform* dominant ist, die Geschlechterdifferenz von Männern und Frauen in den Interaktionen der Teilnehmer*innen dramatisiert wird.[14] Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz wird also stark betont. In Übungen, Kommentaren, Witzen, Gruppennamen und Diskussionen wird darauf Bezug genommen – sowohl von den Referent*innen als auch von den Teilnehmenden. Die Übung »Mein Traumpartner/meine Traumpartnerin«, die in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt wird, wurde bereits erwähnt: Die Übung reproduziert Heteronormativität nicht nur als Begehren zwischen Männern und Frauen und stereotypen Vorstellungen über Männer und Frauen, sondern auch im Sinne der dominanten Vorstellung, es ginge darum, den*die Traumpartner*in zu finden, also eine Person mit den ›richtigen Eigenschaften‹, um eine gelungene Beziehung führen zu können. Der Bezug auf die Geschlechterdifferenz wird etwa auch sichtbar, indem wiederholt von »wir/ihr Männer« und

14 Zu Fragen der Dramatisierung, Entdramatisierung oder Nicht-Dramatisierung vgl. etwa Faulstich-Wieland u.a. 2004; Debus 2012; Rendtorff 2015.

»wir/ihr Frauen« gesprochen wird, eine Praxis, die in anderen Bildungsveranstaltungen kaum oder gar nicht zu beobachten war.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Praktik *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen* Homosexualität zwar mit Anerkennung – im Sinne von Erkennbar-Machen und Akzeptanz – belegt, ihr gleichzeitig aber einen Sonderstatus zuschreibt und sie in heteronormativen Begriffen fasst. Die Anerkennung ist also, um es mit Johanna Schaffer zu formulieren, eine ambivalente »Anerkennung im Konditional« (Schaffer 2008: 17). Homosexuelles Begehren und gleichgeschlechtliche Liebe werden als zu akzeptierende Formen von Liebe bzw. Begehren thematisiert, in der Art und Weise der Anerkennung jedoch Heteronormativität und Heteronormalisierung reproduziert: zum einen durch den Ausschluss von anderen Begehrens- und Beziehungsformen, zum anderen aber auch dadurch, dass homosexuelle Beziehungen nur in den Begrifflichkeiten und Normen heterosexueller Beziehungen besprochen werden und heterosexuelle (sexuelle) Beziehungen auf ihre dominanten Formen (monogame Liebesbeziehung zwischen zwei Personen und Koitus als zentrale sexuelle Praktik) reduziert werden.

### (2) Eine Vielfalt an Identitäten nennen

In manchen Bildungsveranstaltungen lässt sich eine diskursive Praktik beobachten, die auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt über die Benennung vielfältiger *Identitäten* Bezug nimmt. In der folgenden Sequenz kommt die Gruppe anhand der Funktionen (oder Sinndimensionen) von Sexualität nach Uwe Sielert (2015) auf Identitäten zu sprechen:

> Die Lehrperson fragt nach den Funktionen von Sexualität, die Uwe Sielert formuliert. Die Teilnehmer*innen wirken so, als könnten sie nicht so schnell etwas mit der Frage anfangen, und versuchten sich zu erinnern. Daraufhin bietet die Lehrperson einen Satzanfang an: »Zum Beispiel stiftet Sexualität …« Nach einigen Sekunden sagt jemand »Identität«, was die Lehrperson bestätigt und an die Tafel schreibt. »Was wäre da ein Beispiel?«, fragt sie daraufhin und eine Teilnehmerin meint »Heterosexualität« und dann »Homosexualität«. Die Lehrperson sagt daraufhin: »hetero, homo, trans, queer, inter, da gibts viele Spielarten.« Dann geht sie zur nächsten Funktion von Sexualität über (BP und Transkript).[15]

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird in dieser Thematisierungsweise unter dem Identitätsaspekt angesprochen. Die Identitäten, die in der Sequenz genannt werden, erinnern an das Akronym LGBTIQ[16] – lesbisch, schwul, bisexuell, trans, inter, queer (wobei heterosexuell genannt wird, nicht aber bisexuell).

---

15 Die Sequenz, in der erstmals über das Sexualitätsverständnis von Sielert gesprochen wurde – möglicherweise in komplexerer Form –, wurde von mir leider nicht beobachtet. Wenn ich im Folgenden diese Sequenz exemplarisch einer kritischen Analyse unterziehe, geht es mir dabei nicht darum, die Aussage einer konkreten Lehrperson zu kritisieren, sondern eine wiederkehrende diskursive Praktik auf ihre Effekte hin zu befragen.

16 Manchmal wird auch nur von LGBT oder LGBTI gesprochen oder aber auch von LGBTIQA*, wobei das A für asexuell und das p für pansexuell oder polysexuell stehen kann. Mit dem Q wird sowohl »queer«

Die anerkennende Erwähnung von mehreren sexuellen und geschlechtlichen Identitäten trägt zu deren Sichtbarkeit bei und ermöglicht den Teilnehmer*innen, Begriffe dafür kennenzulernen, so diese ihnen noch nicht vertraut sind. Anerkennung, im Sinne von Erwähnt-Werden, wird dabei homosexuellen, trans- und intergeschlechtlichen sowie queeren Lebensweisen zuteil. Dabei wird in der Aufzählung nicht zwischen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten unterschieden. Das kann den Effekt haben, dass trans und inter* als Identitäten im Sinne sexueller Orientierungen wahrgenommen werden und nicht als Begriffe geschlechtlicher Identifizierung bzw. Zuschreibung verstanden werden. Dieser Effekt wird befördert, wenn bei der Nennung von Identitäten männlich und weiblich als geschlechtliche (Selbst-)Zuschreibungen nicht vorkommen.

Die Nennung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit als Identität reduziert die Komplexität dieser Kategorien, die nicht immer und nicht vor allem Identitätskategorien darstellen, sondern als machtvolle Zuschreibungen sowie notwendige Kategorien für den Kampf um Rechte begriffen werden müssen. Unsichtbar gemacht wird mit der Fassung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit als Identität auch, dass trans- und intergeschlechtliche Personen häufig eine andere Geschlechtsidentität haben als inter* bzw. trans*, nämlich etwa weiblich, als genderqueer, als männlich, agender oder andere.

Der Effekt dieser diskursiven Praktik, verschiedenen Identitäten Anerkennung zu verschaffen, kann zudem auch darin liegen, dass vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen auf ihren Identitätsaspekt reduziert werden. Problematisch daran ist nicht nur, dass der Fokus auf Identität der Komplexität von Erfahrungen und Empfindungen nicht gerecht werden kann, sondern auch, dass damit Normierungen (re)produziert und Spielräume eingeschränkt werden.[17] Die Kunstpädagogin Angelika Beck konstatiert, dass im Bereich der sexuellen Orientierung Jugendlichen heute mehr als früher die »Grauzonen« fehlen, in denen ausprobiert werden kann und ambivalente Wünsche zugelassen werden können, ohne sich gleich outen zu müssen, um der Umwelt Eindeutigkeit zu liefern (Beck 2016: 34).

Trotz der angesprochenen Ambivalenzen und Spannungsfelder kann dieser Thematisierungsweise das Potenzial zugeschrieben werden, die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Identitäten sichtbar zu machen und sie mit Wert zu belehnen.[18]

---

als auch als »questioning« gemeint. Der Asterisk oder das Plus am Schluss verweist auf weitere, nicht genannte Liebes-, Lebens- und Begehrensweisen.

17 So wird etwa in der Prävention von HIV-Übertragungen unter Männern bisweilen von »Männern, die mit Männern Sex haben« gesprochen, weil sich gezeigt hat, dass durch die Adressierung von »schwulen Männern« jene Männer nicht erreicht werden, die Sex mit anderen Männern haben, sich aber nicht als schwul verstehen (vgl. z.B. Marcus 2008. Die Forscherin und Juristin Jingshu Zhu macht mit Bezug auf die Situation in China deutlich, dass nicht alle gleichgeschlechtlich orientierten Menschen eine Identität als lesbisch, schwul oder bisexuell haben bzw. nicht dem Ethos »out and proud« entsprechen (vgl. dazu den Vortrag »We're Not Cheaters«: Polyamory, Mixed-Orientation Marriage and the Construction of Radical Honesty« auf der Tagung »Non-Monogamy and Contemporary Intimacies« in Wien 2017 sowie Zhu 2018).

18 Dass die Nennung vielfältiger Identitäten nicht immer bedeutet, dass diese wertschätzend genannt werden, zeigt Uwe Sielert in seiner Neuauflage der »Einführung in die Sexualpädagogik« (2015). Er spricht in diesem Buch unter anderem von »Frauen, Männern sowie diversen Transgendervarianten« (ebd.: 86), eine Formulierung, die nicht so klingt, als wären mit letzterer Bezeichnung Menschen gemeint. Mit dem Begriff der »Varianten« wird der Personenstatus sprachlich abgesprochen. Sielerts Art

### (3) Auf ein dynamisches Verständnis von Begehren Bezug nehmen

Eine weitere diskursive Praktik, die sich in den Bildungsveranstaltungen beobachten lässt, kann als *Bezugnahme auf ein dynamisches Konzept von Begehren* bezeichnet werden. Damit ist gemeint, dass sexuelles Begehren bzw. sexuelle Orientierung in ihrer Vielgestaltigkeit, Mehrdeutigkeit und/oder Veränderlichkeit in den Blick rücken, wie in der folgenden Sequenz:

> Die Referentin stellt die Frage, ab wann Menschen wissen, dass sie homosexuell sind. »Oder auch heterosexuell, aber da würden die meisten nicht drüber nachdenken«, fügt sie hinzu. Eine teilnehmende Person meint, dass dies mit acht, neun Jahren der Fall sei; eine andere meint »im Kindergartenalter«; eine dritte antwortet, dass dies »individuell« sei, während eine vierte Person auf die frühe Pubertät verweist.
>
> Die Referentin meint daraufhin, dass sich dies nicht einheitlich sagen ließe. Es könne unterschiedliche Phasen geben und die sexuelle Orientierung könne sich auch ändern. Außerdem würde es auch davon abhängen, was die Gesellschaft ermögliche. Manche Menschen seien aus Druck in konventionellen Beziehungen. Es gäbe aber auch Kinder, die schon sehr jung fest verliebt sind. Es sei einfach unterschiedlich. (BP)

In dieser Sequenz wird sexuelle Orientierung als etwas Vielgestaltiges deutlich, das für Personen früh klar und fix sein kann, bei anderen später und sich bei manchen Menschen auch verändern kann. Angesprochen wird auch gesellschaftlicher Druck als ein Faktor, der die Lebensweise beeinflussen könne.

Diese Thematisierungsweise erinnert an das, was Jutta Hartmann unter dem Begriff der »Dynamisierung« als eine heteronormativitätskritische Praxis beschreibt (vgl. Hartmann 2004). Sie plädiert für eine Dynamisierung in der Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform, die die heteronormative Annahme von Begehren und Identitäten als eindeutig und statisch herausfordere und dem Druck zur Fixierung von Identitäten, Begehrens- und Lebensweisen alternative Sichtweisen entgegenstehe. Die Philosophin Carolin Emcke formuliert diesen Aspekt der Dynamisierung in ihrem biografischen Essay »Wie wir begehren« mit Bezug auf Musik: »Warum hatte uns das niemand erklärt, dass sich für manche das Begehren so wandeln kann wie eine Tonart, dass eine Tonart, dass anfängliche Lust sich öffnen kann hin zu einer anderen, und, manchmal, wieder zu einer anderen? Warum wird das Spielerische, Leichte, Dynamische aus der Sexualität genommen, warum sind die Klangfarben, die Tonarten der Lust als so statisch, abgegrenzt, einseitig gedacht […]?« (Emcke 2013a: 210)

Um die Veränderlichkeit von Begehren (und Verliebtheit) geht es auch in der folgenden Sequenz, die ebenfalls von der Frage ausgeht, wann Menschen wissen, dass sie homosexuell sind.

> Die Referentin stellt die Frage, wann »ich wisse, dass ich homosexuell sei«. Eine Teilnehmerin wirft ein, dass das viele Erwachsene noch nicht wissen. Eine andere sagt: »Wenn mich über einen längeren Zeitraum Männer nicht anziehen.«

---

und Weise in seinem Buch über trans Personen zu sprechen, vermittelt mir den Eindruck, dass er weiß, dass es trans Personen gibt und er sie einbeziehen sollte, er sich aber gleichzeitig davon distanziert.

> Die Referentin meint daraufhin: »Wenn ich mich immer wieder ausschließlich in Frauen verliebe.« Sie spricht darüber, dass Jugendliche oft homoerotische Erfahrungen machen würden und dann verunsichert seien. Nur »weil ich gerne am Schoß einer Freundin sitze oder meine Freundin attraktiv finde«, heiße das noch nicht, »dass ich lesbisch bin«. Es sei wichtig, die Jugendlichen diesbezüglich zu entlasten. […] Das Thema würde die Jugendlichen beschäftigen, was sich auch daran zeige, dass sie sich manchmal »schwule Sau« schimpfen. Die Referentin meint, man könne den Jugendlichen auch sagen, dass sie sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt festlegen müssen. (BP und Transkript)

In den Antworten auf die Frage nach der Klarheit über die eigene Homosexualität steht in dieser Sequenz die Dauer und Wiederholung von Anziehung oder Verlieben im Zentrum. Dass dabei die Teilnehmerin von Anziehung und die Referentin von Verlieben spricht, wird nicht thematisiert.

In der Aussage der Referentin über die Entlastung von Jugendlichen, klingt nicht nur das ›Sich-festlegen-Müssen‹ als Belastung an, sondern nicht-heterosexuelles Begehren selbst erscheint tendenziell als Belastung. Das ›Sich-nicht-festlegen-Müssen‹ und die hilfreiche Entlastung werden vor allem auf homoerotische Erfahrungen bezogen. Die Anerkennung nicht-heterosexueller Begehrens- und Liebensweisen sowie die Anerkennung ihrer Veränderlichkeit bleibt in dieser Sequenz damit ambivalent. Auch wenn es im Sinne einer heteronormativitätskritischen Praxis bedeutsam ist, sexuelle und romantische Orientierung nicht als etwas Starres zu denken, so gilt es auch anzuerkennen, dass viele Menschen sie für sich als etwas sehr Konstantes wahrnehmen. Im Kontext von Homosexualität kann das Ansprechen von Veränderlichkeit also bisweilen einen unangenehmen Nachgeschmack bekommen, wenn dabei auch mitschwingt, dass Menschen – insbesondere Jugendliche – in ihrem Begehren nicht ernst genommen werden, sondern suggeriert wird, dass dies eine ›Phase‹ sei, die wieder vorbei gehe. Für manche Menschen mag es auch durchaus so sein, dass sie in einer bestimmten Phase ihres Lebens gleichgeschlechtlich begehren und danach nicht mehr. Im Sprechen über eine ›vergängliche Phase‹ klingt aber häufig an, dass Homosexualität etwas Unerwünschtes sei und die Hoffnung bestehe, dass sie wieder vorbeigehe. In der zitierten Materialstelle wird nicht explizit von einer solchen ›homosexuellen Phase‹ gesprochen, aber ein solches Verständnis schwingt meiner Wahrnehmung nach mit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Praktik *der Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren* Heteronormativität durchkreuzt, und zwar insbesondere Mononormativität und ein statisches und essentialistisches Verständnis von Begehren. Sie kann aber, wie ich an der letzten Sequenz gezeigt habe, auch in einer Weise ausgeübt werden, die homoerotisches Begehren und Verlieben in der Pubertät – ähnlich wie pubertätsbedingte Hautunreinheit – als glücklicherweise vergängliche Phase konstruiert und damit abwertet.

### (4) Alltägliche Heteronormalisierung kritisieren

Eine weitere Thematisierungsweise, die sich in den Bildungsveranstaltungen beobachten lässt, kann als Praktik der Kritik an alltäglicher Heteronormalisierung bezeichnet werden. In einer Transkript-Sequenz aus dem letzten Abschnitt wurde diese Praktik bereits sichtbar: Die Referentin weist daraufhin, dass sich heterosexuelle Menschen zumeist

nicht die Frage stellen, seit wann sie wissen, dass sie heterosexuell sind. Dieser kleine Kommentar kann als Hinweis auf alltägliche Heteronormalisierung gelesen werden.

In den zwei folgenden Sequenzen wird Heteronormalisierung anhand von kurzen Erzählungen aus der eigenen familiären oder beruflichen Praxis veranschaulicht:

> Die Referentin erzählt von Erfahrungen aus der Kindergartenzeit ihres Sohnes. Dieser hätte im Kindergarten eine beste Freundin und einen besten Freund gehabt. Wenn ihr Sohn damals mit seiner besten Freundin Hand in Hand gegangen war, hätte die Kindergartenpädagogin kommentiert, dass sie ein Liebespaar seien und vielleicht einmal heiraten würden. Wenn er hingegen mit seinem besten Freund Hand in Hand gesehen wurde, wären keine derartigen Kommentare gefallen. Die Referentin kritisiert die unterschiedliche Umgangsweise der Pädagog*in mit händchenhaltenden Kindern und meint, dass sie zu dieser gesagt hätte, sie wolle, dass sie beide Situationen gleich kommentiere oder das Kommentieren ganz bleiben lasse. (BP)

Diese zugespitzt erzählte Alltagsanekdote thematisiert vielfältige Aspekte von Heteronormalisierung. Die Referentin pointiert die Geschichte auf einen der Aspekte hin, nämlich die unterschiedlichen Kommentare, die das gemischt- bzw. gleichgeschlechtliche Händchenhalten hervorruft. Die Kritik der Referentin bezieht sich dabei auf jenen Unterschied, dass das gemischtgeschlechtliche Pärchen als potenzielles Liebespaar gelesen wird, während dies bei den gleichgeschlechtlich händchenhaltenden Kindern nicht der Fall sei. Die Geschichte birgt darüber hinaus noch weitere Verweise auf alltägliche Heteronormalisierung, die jedoch in der Veranstaltung nicht angesprochen werden. Das Händchenhalten von zwei Kindergartenkindern als Liebesbeziehung zu interpretieren ist ebenfalls ein Ausdruck von Heteronormalisierung. Die Praktik des Händehaltens wird auf ihre romantische Konnotation reduziert. Zudem wird in der Geschichte das Liebespaar-Sein mit Heiraten in Verbindung gebracht. Die Beziehung von Kindern wird also vor dem Interpretationsraster von Erwachsenenbeziehungen interpretiert, wobei nahegelegt wird, dass eine Liebesbeziehung in eine Ehe münden werde/solle. Auch das kann als eine Form von Heteronormalisierung bezeichnet werden. Die Geschichte transportiert also vielfältige Aspekte von Heteronormalisierung, wobei in der Sequenz nur einer davon explizit hervorgehoben wird.

In einer weiteren Sequenz, in der es um das Erproben unterschiedlicher Rollen bei kleinen Kindern geht, lässt sich ebenfalls die Praktik der Kritik alltäglicher Heteronormalisierung ausmachen. Die Referentin spricht über Null- bis Sechs-Jährige, die im Alter der Identitätsentwicklung viele Rollen ausprobieren würden:

> »Deshalb machen die so viele Rollenspiele, da sind sie mal männlich, da sind sie mal weiblich, da sind sie mal Löwe, da sind sie mal eine Maus … .‹Ich kann ganz vieles sein›, das ist Identitätsentwicklung, ›Ich probier ganz viel aus und dann schau ich, wer ich wirklich bin.‹ Ich find das total schön. Und natürlich sind sie manchmal auch längere Zeit was anderes. Interessanterweise findet das niemand komisch, wenn ein Kind ganz lange Zeit eine Katze ist, aber sie finden es komisch, wenn ein Bub lange Zeit ein Mädchen ist. Es ist aber dasselbe. Oder wenn ein Mädchen lange Zeit ein Bub ist und das sagt oder sich einfach kleidungstechnisch so anzieht. […] Wenn ein Bub, sagen wir ein

Jahr lang mit dem Dirndlkleid in den Kindergarten geht, dann geht er halt ein Jahr lang mit dem Dirndlkleid in den Kindergarten. Und? Ja, das heißt gar nix.«

Die Referentin kritisiert in der Folge, dass angesichts der stärkeren Beachtung von Transgeschlechtlichkeit gegenwärtig schon sehr kleine Kinder schnell als trans eingestuft werden, weil Erwachsene alles einteilen wollen und nicht aushalten, wenn sich jemand außerhalb der Normen verhält. (BP und Transkript)

Beschrieben und kritisiert werden in dieser Sequenz pointiert und in eindrucksvollen Bildern die normierenden Interpretationen kindlichen Verhaltens durch Erwachsene. Diese würden den Spielraum des Erprobens von Rollen sowie von unterschiedlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen schon bei kleinen Kindern einschränken, etwa indem sie diesem Verhalten eine unangemessene Bedeutung zuschreiben, es als problematisch betrachten oder als Ausdruck von Transgeschlechtlichkeit in Schubladen pressen.

Unter die Praktik des Aufzeigens alltäglicher Heteronormalisierung fällt die Sequenz insofern, als Heteronormativität auf der Vorstellung einer konstanten Übereinstimmung von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck beruht. In der Sequenz richtet sich die Kritik darauf, dass die Überschreitung dieser Übereinstimmung bereits bei Kindergartenkindern, die entwicklungsgemäß in einer Phase des Erprobens sind, als problematisch betrachtet wird.

Auch eine andere Lehrperson spricht heteronormative Interpretationen von Erwachsenen in Bezug auf kindliches Verhalten an:

»Im Kindergarten gibt es ja wirklich eine Zeit, wo die Kinder auch gerne dieses ›Ins-andere-Geschlecht-Gehen‹ ausprobieren. Und es ist ganz häufig so, dass es unterschiedliche Bewertungen gibt. Wenn ein Mädchen jetzt im Kindergarten zwei Wochen lang durchgehend jeden Tag mit dem Cowboy-Kostüm herumrennt, wird wahrscheinlich niemand etwas sagen. Aber wenn ein Bub zwei Wochen lang jeden Tag mit dem rosa Pirouettenkleid in den Kindergarten kommt, dann wird das schwierig sein. Selbst wenn das die eigenen Eltern aushalten, gibt es zumindest die anderen, die ›komisch‹ sagen. Und sofort wieder unsere Ideen im Kopf: Na, der wird schwul werden wahrscheinlich.« (Transkript)

In dieser Sequenz werden mindestens zwei Aspekte von alltäglicher Heteronormalisierung angesprochen, die bisher noch nicht Thema waren: Thematisiert wird, dass nicht-geschlechternormatives Verhalten bei Kindern bisweilen mit der Interpretation von (zukünftiger) Homosexualität belegt wird. Der geschlechtliche Ausdruck wird also mit der Gerichtetheit des Begehrens verknüpft, und ein nicht den Normen entsprechender Geschlechtsausdruck wird mit zukünftigem nicht-heterosexuellem Begehren verbunden. Angesprochen wird in dieser Passage auch, dass Burschen häufig weniger Spielraum für sogenanntes geschlechtervariantes Verhalten eingeräumt wird als Mädchen. Dieses Phänomen wird in den Veranstaltungen mehrmals erwähnt. Es fällt auf, dass eine differenzierte Besprechung nicht stattfindet bzw. mögliche Erklärungen dafür nicht diskutiert werden. Die unterschiedliche Bewertung nicht-normgerechten Verhaltens von Mädchen und Jungen könnte unter anderem auf eine gesellschaftlich weitverbreitete Misogynie zurückgeführt werden, also eine Abwertung von

Weiblichkeit und Femininität. Diese misogyne Abwertung überträgt sich auf männliche Personen, die sich Femininität aneignen (vgl. dazu etwa Serano 2007).

Um die Verbindungen von Geschlechternormen und sexueller Orientierung geht es auch in der folgenden Sequenz, die von der Intention getragen zu sein scheint, Stereotype zu widerlegen. So erzählt ein Teilnehmer – an die oben zitierte Aussage des Referenten anschließend – über seine Kindheit:

> »Weil du das gerade so sagst: Wir haben Kinderwägen geliebt. Mein Bruder und ich sind ein Jahr auseinander und wir haben aber beim Großvater gewohnt, der sozusagen aus der Kriegszeit kommt, und der hat meine Mutter angehalten – also das hat sie mir dann nachher erzählt – ›Die werden ja schwul, das muss sofort weg!‹ Also die Kinderwägen. Und wir sind weder schwul geworden noch sonst irgendwas. Aber wir haben einfach gern mit Puppen gespielt zu dieser Zeit. Wir haben dann nachher genauso Hütten gebaut und alles Mögliche, aber für uns war das total toll, diesen Puppenwagen zu schieben.« (Transkript)

Der Teilnehmer zeigt mit Verweis auf seine eigene Kindheitserfahrung, dass weibliche Tätigkeiten bei Burschen mit Homosexualität in Verbindungen gebracht wurden bzw. werden, und führt sich selbst als Beispiel an, dass dieser Zusammenhang jedoch nicht stimme. Das Beispiel unterstützt die Kritik an heteronormativen Zuschreibungen. Ähnlich wie im letzten Abschnitt anhand der Konstruktion von pubertärer Homosexualität diskutiert, besteht auch bei solchen Beispielen die Gefahr, dass sie einen abwertenden Beigeschmack bekommen, wenn dabei auch die Konnotation mitschwingt, dass Eltern sich keine Sorge machen bräuchten, da auch Kinder, die sich geschlechtervariant verhalten, durchaus ›normal‹ werden können – und damit Homosexualität indirekt als etwas Bedrohliches oder Unerwünschtes konstruiert wird.

Die Praktik, alltägliche Heteronormalisierung aufzuzeigen bzw. auch zu kritisieren, zeigt sich des Öfteren auch im Sprechen über das sogenannte ›erste Mal‹. Mehrere Referent*innen weisen darauf hin, dass es viele erste Male gebe, wie etwa »das erste Mal küssen« oder »das erste Mal verlieben« oder sie erwähnen, dass nicht alle Jugendlichen auf das stehen, was üblicherweise mit dem ersten Mal bezeichnet wird, nämlich der erste Koitus. Sie durchkreuzen also eine gängige Rede vom ersten Mal, die als eine heteronormalisierende Praxis begriffen werden kann, nicht nur weil sie gleichgeschlechtliche sexuelle Erfahrungen ausschließt, sondern auch weil sie ein normiertes Bild von ersten sexuellen Beziehungen zwischen Mädchen und Burschen reproduziert. Das Sprechen über vielfältige erste Male kann somit als eine heteronormalisierungskritische Praktik verstanden werden, die den Effekt haben kann, die Vorstellungen von heterosexuellem Sex sowie von ersten sexuellen Erfahrungen unter Jugendlichen zu erweitern bzw. auszudifferenzieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die diskursive Praktik *der Kritik alltäglicher Heteronormalisierung* sichtbar macht, wie die Norm einer Kongruenz von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck und heterosexuellem Begehren in alltäglichen Annahmen und Interaktionen wiederholt und damit bestätigt und gefestigt wird. Es fällt in der Beobachtung auf, dass Heteronormalisierung häufig an kleinen Alltagsepisoden sichtbar gemacht wird. Auf den Begriff bzw. das theoretische Konzept der Heteronormativität oder ähnliche Begriffe wird dabei kaum Bezug ge-

nommen. Heteronormalisierung wird also an Alltagsgeschichten sichtbar gemacht und auch kritisiert, nicht aber auf einen Begriff gebracht und mit Theorien in Bezug gesetzt.

### (5) Auf Homofeindlichkeit und Diskriminierung hinweisen

Eine andere diskursive Praktik setzt bei homofeindlichen Sprüchen bzw. der Diskriminierung von LGBTIQA+-Personen an. Am häufigsten ist dabei das Sprechen über *schwul* als Schimpfwort in der Schule – und zwar häufig unabhängig von einem konkreten Bezug auf sexuelle Orientierung. Nur selten wird jedoch besprochen, wie mit derartigen Schimpfwörtern oder anderen homonegativen Aussagen umgegangen werden kann. Manche Referent*innen schätzen es auch als nicht so wichtig ein, auf das Schimpfwort »schwul« als solches zu reagieren. Ein Referent argumentiert dies damit, dass es in der Situation wichtiger wäre, den Konflikt zwischen den Schüler*innen zu thematisieren, als die Verwendung des Begriffs schwul als Schimpfwort zu besprechen Eine andere Lehrperson meint, sie wisse nicht, ob sie »es sich antun würde«, das Schimpfwort schwul »immer zu korrigieren« (BP).

Homophobie, Homofeindlichkeit oder Homonegativität[19] als alltägliche Praxis anzusprechen, ohne eine Kritik oder auch Interventionsstrategien anzubieten, wie dies wiederholt in den Veranstaltungen zu beobachten ist, kann als Effekt den Eindruck von Normalität und Unveränderbarkeit erzeugen. Besonders deutlich wird das in der folgenden Sequenz:

> Die Referentin ist gerade dabei, über die Situation von jugendlichen Burschen zu sprechen. Sie meint, dass es für Jungen zu einer bestimmten Zeit sehr wichtig wäre, nur ja nicht schwul zu sein oder als schwul zu gelten. Mit zunehmendem Alter würde sich dieses starke Abgrenzungsbedürfnis wieder legen. Wobei, so meint sie dann, sich Männer schwerer täten, Homosexuelle zu akzeptieren als Frauen. Frauen seien toleranter. Sie erzählt von einer Begebenheit mit ihrem Mann, der eines Tages aus dem Fenster geschaut habe und am Flussufer, das vom Fenster aus zu sehen sei, zwei Männer beobachtet habe. Der eine, schon graumeliert, hätte seine Schuhe ausgezogen und am Schoß des anderen liegen gehabt, der die Füße gestreichelt hätte. Ihr Mann, so die Referentin, habe die beobachtete Szene mit dem Worten kommentiert: »Ich weiß es eh, ich darf das nicht sagen, aber mich gruselts.« Die Referentin sagt, dass sie nicht weiß, ob das bei allen Männern so sei. Jedenfalls seien Frauen toleranter. »Die können nichts dafür, dass das so ist«, meint sie. (BP)

19 Homophobie und Homofeindlichkeit sind keine Wörter, die in den Veranstaltungen häufig verwendet werden. Eine Referentin, die »homophob« benutzt, hat ein mir nicht geläufiges Verständnis des Begriffs: Sie spricht darüber, dass viele in einem bestimmten Alter, nämlich in der Vorpubertät, Angst hätten, schwul zu sein. Diese Angst würde man mit dem Fachausdruck Homophobie benennen. Diese Angst würde später wieder vergehen, so die Referentin. Als Homophobie wird in diesem Kontext also die Angst (von Jugendlichen) bezeichnet, selbst schwul zu sein, und nicht eine ablehnende oder abwertende Haltung oder Verhaltensweise gegenüber Homosexualität oder als homosexuell wahrgenommenen Menschen.

Es geht aus dem Protokollauszug nicht hervor, wer »nichts dafür kann« und wie diese abschließende Aussage also genau gemeint sein könnte. In dieser Sequenz zeigt sich die Praktik, Homonegativität anzusprechen, in einer Weise, die als Effekt Homonegativität von Männern normalisiert, also als normal und verständlich erscheinen lässt.

Diese Normalisierung von Homonegativität erweckt den Eindruck, dass auf Veränderung zielendes (pädagogisches) Handeln unmöglich oder sinnlos sei. Werden im Gegensatz dazu differenzierende Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten diskutiert, ebenso wie ihre Schwierigkeiten und Ambivalenzen, kann das einen ermächtigenden Effekt haben, wie ich in einschlägigen Veranstaltungen beobachten konnte, die sich schwerpunktmäßig Fragen von sexueller Vielfalt oder Antidiskriminierung widmen (siehe Abschnitt 8.4).

Nur in einer einzigen beobachteten Bildungsveranstaltung habe ich als Beobachterin mitbekommen, dass ein Teilnehmer in der Fortbildungsgruppe als »homosexuell« – so seine Selbstbezeichnung – geoutet war. In einer Kleingruppenarbeit spricht er über eigene Erfahrungen sowie einen schwulen Kollegen:

> Der Teilnehmer Martin von dem die Gruppe weiß, dass er homosexuell ist, redet während einer Kleingruppe mit gedämpfter Stimme über einen Zivildiener in seiner Einrichtung, der gemobbt worden wäre, weil er schwul sei.
>
> Jemand fragt ihn, ob »sie es von dir wissen«. Martin antwortet mit »ja« und meint, dass er in der Einrichtung herzlich aufgenommen worden wäre. Nach vier Monaten hätte er sein Outing vorbereitet und es nach und nach den Kolleg*innen und Klient*innen gesagt. Jetzt sei es »normal«. (BP und Transkript)

Der homosexuell geoutete Teilnehmer erzählt also zum einen von einem schwulen Zivildiener seiner Einrichtung, der aufgrund seiner sexuellen Orientierung gemobbt worden sei, und berichtet danach von seinem eigenen, relativ unproblematischen Outing am Arbeitsplatz. In dieser Sequenz wird mit dem Begriff Mobbing eine Situation der Ausgrenzung benannt, aber es werden keine näheren Umstände und keine Umgangsweisen damit deutlich.

Thematisiert wird in den Veranstaltungen bisweilen auch die Diskriminierung von Lesben und Schwulen in der Vergangenheit, etwa indem auf das in Österreich bis 2002 geltende unterschiedliche Schutzalter bei hetero- und homosexuellen Kontakten hingewiesen wird. Ein anderes Beispiel ist ein Fragebogen zu vielfältigen Lebensweisen, in dem nach der Bedeutung des »Rosa Winkels«[20] gefragt wird und anhand dessen kurz die Verfolgung Homosexueller während der Zeit des Nationalsozialismus angesprochen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in den Situationen, in denen Homofeindlichkeit bzw. Diskriminierung angesprochen wird, zumeist darum geht, *etwas aufzu-*

20 Der Rosa Winkel ist ein rosa Stoffdreieck auf der Kleidung, das zur Kennzeichnung von KZ-Häftlingen diente, die als Homosexuelle inhaftiert wurden. Lesbische Frauen trugen andere Zeichen, wie etwa den Schwarzen Winkel, mit dem als ›Asoziale‹ Verhaftete markiert wurden. Der Rosa Winkel war laut §175 StGB der Verfolgung von Männern vorbehalten (vgl. etwa Kulturreferat der Landeshauptstadt München 2017; Grau 2011).

*zeigen* (z.B. dass schwul ein häufiges Schimpfwort ist), wobei nicht immer deutlich wird, was das Anliegen dieses Aufzeigens ist. Pädagogische Umgangsformen werden kaum besprochen und auch Begriffe wie Homofeindlichkeit, Homophobie oder Homonegativität selten verwendet. Die Praktik, die sich beobachten lässt, ist also das *Ansprechen eines Phänomens*, ohne auf dieses näher einzugehen.[21]

### (6) Im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen sprechen

Die vorletzte Thematisierungsweise, die ich vorstellen möchte, ist dadurch gekennzeichnet, dass unabhängig vom konkreten Thema der Einheit in einer Weise gesprochen wird, die vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen einbezieht. Diese Praktik lässt sich in zwei Ausprägungen beobachten: In einer Ausprägung wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in einem Gestus der Selbstverständlichkeit benannt und einbezogen, während in der zweiten Ausprägung in inklusiv-verallgemeinernder Weise gesprochen wird, so dass sich in das Gesagte vielfältige Lebensweisen hineindenken lassen, ohne dass diese explizit genannt werden. Die erste Ausprägung zeigt sich etwa in der folgenden Sequenz:

> Die Lehrperson spricht über Sexualpädagogik als Querschnittsmaterie in der Schule. Dabei nennt sie einige Beispiele, wie sexualpädagogische Themen in den Unterrichtsgegenständen aufgegriffen werden könnten. Sie erwähnt, dass in Geschichte etwa über die Sexualkultur des Adels gelehrt werden könne, in Geografie über die Schwulenkultur in Kalifornien und in Rechtskunde über die Frage, wer ein Kind adoptieren darf. Im Deutschunterricht könne Liebeslyrik behandelt werden oder die Frage nach der Beziehung von Faust zu Gretchen. (BP)

Die Liste an Beispielen, die die Lehrperson nennt, eröffnet ein breites Spektrum an sexualitätsbezogenen Themen und erwähnt – ohne besondere Aufmerksamkeit darauf zu legen – auch Beispiele zu nicht-heterosexuellen Begehrensweisen bzw. zu Themen, die hinsichtlich der Gerichtetheit des Begehrens unspezifisch sind.

Die zweite Ausprägung dieser Praktik wird etwa im Sprechen über Sex angewandt, indem von »Personen« gesprochen wird und das Geschlecht und die Gerichtetheit des Begehrens offenbleiben. Eine solche Sequenz wurde bereits im Kapitel 7.3 unter »Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung« vorgestellt. In dieser Sequenz wird zudem die Norm durchkreuzt, dass beim Sex immer zwei Personen miteinander involviert sind, und öffnet im Sprechen die Möglichkeit, dass auch mehrere Personen beteiligt sein können.

---

21 Das ist insofern bemerkenswert, als didaktische Materialien zur Thematik durchaus verfügbar sind. Für eine Auseinandersetzung mit Homophobie, Transphobie und der Diskriminierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen findet sich etwa Material auf den Websites der Vereine Dissens e.V. und queerformat e.V. Auch in der Methodensammlung »Sexualpädagogik der Vielfalt« finden sich Methoden dazu (Tuider u.a. 2012) Weitere pädagogisch einsetzbare Materialien wären etwa der Comic »Ach, so ist das?!« von Martina Schradi oder auch Videos (z.B. von Gianni Jovanovic, der über die Erfahrung von Antiziganismus und Homophobie spricht oder die Videos »Tolerant sind wir selber«, die von der Philosophin und Publizistin Carolin Emcke mitproduziert wurden).

Die diskursive Praktik, *im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen zu sprechen,* normalisiert Vielfalt, das heißt, sie setzt Vielfalt als Normalität. Ein solches inklusives Sprechen kann den Effekt einer produktiven Irritation haben, indem es mit gängigen Konventionen des Sprechens bricht und damit zum einen auf diese Konventionen aufmerksam macht und zum anderen neue Vorstellungsräume eröffnet. Diese Praktik ist auch inklusiver in Bezug auf die Anwesenden, da sich auch nicht-heterosexuell lebende Teilnehmer*innen repräsentiert finden bzw. mitgedacht werden. Auf diesen letzteren Aspekt verweist ein Referent, wenn er meint, dass »wir immer davon ausgehen müssen, dass welche im Raum sind« (Transkript). Er bringt dazu das Beispiel, dass davon auszugehen ist, dass »manche der Anwesenden keine Beziehung haben und keine wollen und das als gleichberechtigten Lebensentwurf gelten lassen.« (Transkript)

Dieser Thematisierungsweise kann also die performative Kraft einer positiv einzuschätzenden Normalisierung von Vielfalt zugeschrieben werden. Auch sie bleibt jedoch im gegebenen Rahmen ausschließender Normen und wirkmächtiger Normalitäten sowie beschränkter Sprache und Vorstellungskraft verhaftet. Der Effekt, dass Heteronormativität irritiert und Vielfalt normalisiert wird, entsteht durch das Suggerieren einer Gleichheit. Dieses performative Herstellen von Gleichheit unterstützt Normalisierung, macht aber soziale Ungleichheit und Nicht-Gleichstellung – etwa bezüglich der rechtlichen oder gesellschaftlichen Anerkennung bestimmter Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen – unsichtbar.[22] Der Verweis auf Gleichheit ist wichtig und gleichzeitig ambivalent, weil in die Gleichheit und Normalität zumeist nur bestimmte nicht-heterosexuelle Lebensweisen hineingenommen werden, nämlich jene, die hegemonialen heteronormativen Vorstellungen von monogamen bürgerlichen Familien am nächsten kommen. Lebensrealitäten anderer LGBTIQA+-Personen, die etwa nicht *out and proud* leben oder deren Lebensgestaltung stark durch Rassismus geprägt ist, werden dabei oft nicht mitgemeint und mitgedacht (vgl. dazu auch Abschnitt 8.4).

### (7) Die Verschränkung von Differenzordnungen thematisieren

Wie eben angedeutet und im einleitenden Abschnitt zu Heteronormativität angesprochen, sind gesellschaftliche Differenzordnungen, etwa jene, die durch Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zuschreibung oder sexuelle Orientierung geprägt sind, miteinander verschränkt. Das Sprechen über die Verschränkung von Differenzordnungen (vgl. dazu Mecheril/Plößer 2011) wird im akademischen Bereich gegenwärtig häufig unter dem Begriff der Intersektionalität diskutiert (vgl. Crenshaw 2013 [1989]; Walgenbach 2017), ein Begriff, der ebenso wie jener der Differenzordnungen weder in der

22 Das Gleichheitsargument ist in seinem Effekt auch deshalb ambivalent, weil mit dem Verweis, dass homosexuelle Beziehungen im Grunde das gleiche sind wie heterosexuelle – also ›ganz normal‹ –, zwar für gleiche Rechte argumentiert werden kann, dabei jedoch bisweilen auch die Besonderheiten lesbischer, schwuler und queerer (Sub-)Kultur unsichtbar gemacht werden. Die Philosophin und Publizistin Carolin Emcke weist ihrem Buch »Wie wir begehren« (2013a) darauf hin, dass es bei lesbischem, schwulem oder queerem Begehren nicht nur um die Wahl des Objekts des Begehrens geht, sondern auch um das Wie des Begehrens (vgl. ebd.: 215, 219). Die Art und Weise, wie Begehren und Beziehung gelebt werden, kann im Sinne einer anderen Begehrens- und Sex-Kultur als unterschiedlich erlebt und verstanden werden und will vielleicht gar nicht als ›gleich‹ angesehen werden.

sexualpädagogischen Fachliteratur noch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen gängig ist.[23]

Nichtsdestotrotz wird bisweilen – wenn auch nicht sehr häufig – die Verschränkung von Differenzordnungen Thema. In der folgenden längeren Transkript-Sequenz etwa reflektiert eine Referentin über die Praxis einer sexualpädagogischen Weiterbildungs-einrichtung, bei der sie tätig ist:

> »In der Sexualpädagogik haben sich auch ein bisschen so Unterthemen herausgebildet. Zum Beispiel hat man gemerkt, dass es für Menschen mit Beeinträchtigung vielleicht noch mal spezielle Materialien braucht, es tauchen vielleicht noch mal spezielle Themen auf. In R. [ein Ort], wo wir ja auch eine berufsbegleitende Fortbildung anbieten, haben wir irgendwann begonnen, einen eigenen Lehrgang zum Thema Sexualität und Behinderung anzubieten, und diskutieren immer wieder, ob das in Zeiten von Inklusion nicht vielleicht schon längst überholt ist; ob man das Thema wirklich noch extra behandeln soll oder ob das nicht eigentlich in den anderen Lehrgang reingehört. […]
>
> Also wir sind immer wieder am Diskutieren, also wir wissen es auch noch nicht. Den Königsweg haben wir da noch nicht gefunden. […] Das gleiche Problem haben wir beim Thema interkulturelle Sexualpädagogik. Also es gibt ja pädagogische Konzepte, die sehr dafür plädieren, dass dieser Begriff ›interkulturell‹ sowieso total ›daneben‹ ist, dass man das eigentlich hinter sich lassen sollte. Da gibt es jetzt diese Pädagogik der Vielfalt, die versucht, alle diese Sonderthemen wieder zusammenzubringen. Weil was macht man zum Beispiel mit jemandem, der behindert ist und einen Migrationshintergrund hat, ja. Kann ich ja nicht einmal in den Kurs stecken und einmal in den. Ein Mensch ist nicht nur interkulturell oder nur behindert. Ein Mensch hat ja immer viele Aspekte in sich. Und ein Mensch ist nicht nur homosexuell oder ich weiß nicht was. Zum Glück wird nicht gefragt, ob blau-, blonde Menschen anderen Sex haben als dunkelhaarige oder so, ja. Also das ist, das ist so eine Schwierigkeit: auf der einen Seite sehr spezifischen Anfragen und sehr spezifischen Themen gerecht zu werden, und auf der anderen Seite aber auch immer wieder zu schauen, das auch zusammenzuführen. Und dieses Konzept der Pädagogik der Vielfalt versucht gerade diese Themen eher wieder zusammenzuführen und dieser Spezialisierung ein Stück weit entgegenzuarbeiten, was vielleicht auch den Menschen mehr gerecht wird.« (Transkript)

In dieser Sequenz wird die Frage von spezialisierten sexualpädagogischen Fortbildungen angesprochen, wobei im Sprechen verschwimmt, ob es um themenspezifische Fortbildungen oder um spezifische sexualpädagogische Angebote für bestimmte Adressat*innengruppen geht. Angesichts der Komplexität sozialer Positionierungen – so wird in dieser Sequenz jedenfalls argumentiert – seien spezialisierte Angebote fraglich. Sichtbar werden in der Aussage die Spannungsfelder von Allgemeinem und Besonderem, von Spezialisierungskursen und ›inklusiven‹ Kursen mit breiten Themenspektren, von Zielgruppenspezifik und der Adressierung komplexer sozialer Realitäten.

Die Thematisierung der Verschränkung von Differenzordnungen erfolgt in dieser Sequenz problematisierend; das heißt, es werden keine ›fertigen Lösungen‹ angeboten,

23 Karla Schmutzer schreibt, dass in der Praxis durchaus Ansätze zu finden sind, die als intersektionale Sexualpädagogik verstanden werden können. Diese Bezeichnung sei aber nicht üblich (vgl. Schmutzer 2016: 110).

sondern auf Spannungsfelder und Argumentationen hingewiesen und getroffene Entscheidungen als temporär und veränderlich markiert.

Die Praktik *der Thematisierung von verschränkten Differenzordnungen* trägt dazu bei, die Komplexität von Lebensrealitäten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen ebenso deutlich zu machen wie die Spannungsfelder und Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit. Professionelles Handeln kann dann als Reflexion der Involvierung in komplexe Verhältnisse und dier Suche nach situativ passenden Handlungsmöglichkeiten gefasst werden.

Wenn die Verschränkung von Differenzordnungen im additiven Sinne von Mehrfachdiskriminierung verstanden wird, kann diese Praktik den Effekt haben, dass ausschließlich Diskriminierung, nicht aber Privilegierung in den Blick geraten. Das heißt, es wird nur sichtbar, inwiefern soziale Gruppen benachteiligt sind, während unsichtbar bleibt, wo bestimmte soziale Gruppe von hierarchischen Differenzordnungen profitieren und welche (unsichtbaren) Privilegien sie genießen.

## Zusammenfassung

In den beobachteten Bildungsveranstaltungen lassen sich wiederkehrende Arten und Weisen ausmachen, geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt sowie Heteronormativitätskritik zum Thema zu machen. In den vergangenen Abschnitten habe ich diese als sieben diskursive Praktiken beschrieben, die hier nochmals überblicksmäßig aufgelistet werden:

(1) Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen
(2) Eine Vielfalt an Identitäten benennen
(3) Auf ein dynamisches Verständnis von Begehren Bezug nehmen
(4) Auf alltägliche Heteronormalisierung hinweisen
(5) Homofeindlichkeit und Diskriminierung ansprechen
(6) Im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen sprechen
(7) Die Verschränkung von Differenzordnungen thematisieren

Die Analyse möglicher Effekte zeigt, dass aus heteronormativitätskritischer Perspektive keine der Thematisierungsweisen ›die beste‹ ist oder alleine ausreicht, um sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen weniger heteronormativ und dafür inklusiver zu gestalten. Die sieben diskursiven Praktiken können in Bezug auf die Kritik an heteronormativen Verhältnissen und die Anerkennung vielfältiger Beziehungs-, Begehrens- und Lebensweisen jeweils Bestimmtes leisten, anderes jedoch auch nicht. Die Praktiken können dominante Normen und Normalitäten befragen, durchkreuzen und herausfordern und/oder Anerkennung für marginalisierte Beziehungs-, Begehrens- und Lebensweisen ausdrücken, sie bleiben dabei aber immer auf die gesellschaftlichen Normen der Anerkennung verwiesen.

Eine der Thematisierungsweisen, nämlich *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen,* ist im Gegensatz zu den anderen Praktiken als stärker heteronormativ einzuschätzen. Nichtsdestotrotz impliziert auch diese Praktik eine gewisse – wenn auch sehr ambivalente – Anerkennung einer nicht-heteronormativen Begehrens- und

Beziehungsweise.[24] Praktiken, die von Homosexualität als (zu ändernde) Pathologie oder als Abnormalität ausgehen oder Abwertung und Ablehnung ausdrücken, sind in den untersuchten Bildungsveranstaltungen auf Seiten der Referent*innen nicht zu beobachten. Es kann also geschlussfolgert werden, dass es zum professionellen Konsens der beobachteten Veranstaltungen gehört, sich gegenüber Homosexualität anerkennend zu äußern – auch wenn diese Anerkennung bei genauerem Blick bisweilen als eine bedingte oder ambivalente einzuschätzen ist.[25]

Für vielfältige Beziehungs- und Begehrensweisen (z.B. nicht monogame Beziehungen, Bisexualität oder Asexualität) kann dieser Konsens der Anerkennung nicht behauptet werden, da diese nur in wenigen Veranstaltungen überhaupt Erwähnung finden. Auch für die wertschätzende Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen lässt sich kein professioneller Konsens ausmachen.

## 8.4 Zum Zusammenhang von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit

In der Analyse der Thematisierungsweisen wurde bereits auf beobachtbare und mögliche Effekte der diskursiven Praktiken eingegangen. Im folgenden Abschnitt soll die Frage nach den Effekten vertieft und pointiert werden. Dazu stelle ich drei Sequenzen aus unterschiedlichen Veranstaltungen vor, in denen jeweils über dasselbe Thema gesprochen wird, nämlich die als *schwierig bezeichnete Situation von Eltern homosexueller oder intergeschlechtlicher Kinder.* In der Rekonstruktion dieser Sequenzen soll deutlich werden, welch unterschiedliche diskursive Praktiken in Bezug auf dasselbe Thema eingesetzt werden können und welche Effekte dies haben kann. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, inwieweit die unterschiedlichen Thematisierungsweisen (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen.

### (1) Das Sprechen über die ›schwierige Situation‹ von Eltern

Ich eröffne zunächst mit einer Sequenz aus einer halbtägigen Fortbildung für Lehrer*innen. In dieser wird anlässlich der Frage nach dem Umgang mit Schimpfwörtern über Homosexualität gesprochen.

> Die Referentin sagt, dass es »der Status quo der Forschung« sei, dass man mit seiner sexuellen Orientierung auf die Welt kommen würde, dass sie aber erst deutlich werde, wenn sich die sekundären Geschlechtsmerkmale ausbilden. Man werde also nicht homosexuell, sondern man sei es, meint sie.
>
> Wenn Eltern ein homosexuelles Kind hätten, so die Referentin weiter, dann würde sie diesen sagen, dass sie froh sein sollen, dass ihr Kind in Österreich lebe, wo es gut offen leben könne und nicht verfolgt werde. Sie sagt, dass es Status quo der Wissenschaften sei, dass ca. zehn Prozent der Menschen homosexuell seien – und zwar mehr

24 Auffällig ist, dass nicht nur LGBTIQA+-Lebensweisen in diesen Veranstaltungen kaum Thema sind, sondern auch keine Vielfalt an heterosexuellen Begehrens- und Beziehungsweisen sichtbar wird.

25 Dass dieser Konsens jedoch nicht für alle sexualpädagogisch tätigen Vereine in Österreich gilt, zeigt die Debatte um TeenSTAR, die schon Thema war (vgl. Gaigg 2019; Hosi 2019).

> Männer als Frauen. Sie ergänzt, dass sie verstehen könne, dass Eltern sich für ihr Kind nicht wünschen, dass es homosexuell sei, weil Homosexuelle es als eine Minderheit ein bisschen schwerer hätten. Würden wir alle im Rollstuhl sitzen, meint sie, dann wäre die Welt sicher rollstuhlgerecht, so sei es aber nicht. Minderheiten hätten es schwerer. Es sei nicht der leichteste Weg, deshalb verstehe sie, wenn Eltern sich Sorgen machen. (BP)

Die Referentin stellt im Sprechen über Homosexualität ins Zentrum, wie mit Eltern gesprochen werden kann. Die Frage der Elternarbeit ist nicht der Ausgangspunkt des Gesprächs, bei dem es davor um den Umgang mit Schimpfwörtern geht. Das Thema Homosexualität über die Frage nach dem Umgang mit Eltern homosexueller Kinder zu besprechen, ist also eine Entscheidung der Referentin. Es wird ihr auf diese Weise möglich, den Teilnehmer*innen eine Botschaft mitzugeben, ohne diese Botschaft direkt an sie zu richten. Sie stellt ihnen eine Gesprächsstrategie für die Elternarbeit vor und damit auch einen Vorschlag, wie über Homosexualität gesprochen werden kann: nämlich mit Fokus auf die Lebensbedingungen homosexueller Menschen.

Neben dieser Gesprächsstrategie, die die Referentin demonstriert, vermittelt sie auch Wissen über Homosexualität, das sie als wissenschaftliches Wissen präsentiert; nämlich etwa, dass Homosexualität angeboren und unveränderlich sei und Menschen daher ›nichts dafür können würden‹, homosexuell zu sein. Diese Annahme wird als gesichertes wissenschaftliches Wissen vorgestellt, ohne dass die Referentin jedoch Quellen nennt. Von der Annahme des ›Angeboren-Seins‹ ausgehend, rückt sie dann die Frage nach den Möglichkeiten eines offenen und verfolgungsfreien Lebens ins Zentrum.

Die Art und Weise, wie die Referentin spricht, implizit eine Akzeptanz von Homosexualität, ohne dass diese jedoch grundsätzlich positiv besetzt oder als gleichwertig mit Heterosexualität bezeichnet wird. Mit Blick auf die vorhin beschriebenen diskursiven Praktiken lässt sich in der Aussage der Referentin die Praktik des *anerkennenden Sprechens über Homosexualität als Sonderform* ausmachen als auch jene des *Ansprechens von Homofeindlichkeit und Diskriminierung*. Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive ist die Aussage der Referentin durchaus als ambivalent zu betrachten, nicht zuletzt deshalb, weil sie suggeriert, es gäbe eindeutige wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Ursachen von Homosexualität. Dennoch möchte ich hervorheben, dass die Aussage der Referentin von einer grundsätzlichen Akzeptanz geprägt ist und es ihr gelingt, nicht dabei stehenzubleiben, eine Situation als schwierig zu bezeichnen, sondern gesellschaftliche Bedingungen zu thematisieren und Argumentationsmuster und damit auch (pädagogische) Handlungsoptionen zur Verfügung zu stellen.

Auch in den beiden folgenden Sequenzen wird über ›die schwierige Situation‹ von Eltern gesprochen – mit dem Unterschied, dass es um die Situation von Eltern intergeschlechtlicher Kinder geht. In der ersten Sequenz erwähnt die Referentin während eines Inputs zu Geschlecht die Schwierigkeit, Kinder mit uneindeutigen körperlichen Geschlechtsmerkmalen zu erziehen:

> Die Referentin spricht davon, dass die weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane im Mutterleib fast gleich aussehen. Sie würden sich erst mit der Zeit ausdifferenzieren. Die Referentin meint, dass es für Eltern schwierig sei, wenn sie ein Kind mit beiderlei Geschlechtsorganen hätten. Die Eltern würden nicht wissen, wie sie das Kind erziehen sollen. Es gibt uns Sicherheit, so die Referentin, wenn wir das Geschlecht einer Person wissen. (BP)

Die ›schwierige Situation‹ der Eltern wird in dieser Sequenz damit begründet, dass diese nicht wissen würden, wie sie ihr Kind erziehen sollen. Aus dem Kontext heraus liegt die Vermutung nahe, dass damit gemeint ist, dass die Eltern nicht wissen, ob sie ihr Kind als Mädchen oder als Junge erziehen sollen, was impliziert, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich erzogen werden sollen. Im Fokus der Äußerung steht das Orientierungsbedürfnis der Eltern bzw. das Orientierungsbedürfnis eines undefinierten ›Wir‹. Dieses Orientierungsbedürfnis wird lediglich konstatiert, jedoch nicht befragt oder in seiner potenziell verletzenden und gewaltvollen Wirkung thematisiert. Intergeschlechtlichkeit – wiewohl nicht als solche benannt – wird somit als etwas Schwieriges eingeführt, zu dem sich auch gar nicht mehr sagen lässt oder nicht mehr gewusst wird, als dass der Umgang damit schwierig sei. Dabei wird die Situation nicht als schwierig für das betreffende Kind, sondern als schwierig für das Umfeld bezeichnet. Die Praktik, die hier zu beobachten ist, kommt am ehesten jener des Sprechens über ›Sonderformen‹ nahe, wobei jedoch die Anerkennung sehr ambivalent bleibt und sich vor allem darauf bezieht, dass es Sonderformen gibt, die Schwierigkeiten mit sich bringen.

Der zitierten Passage des Beobachtungsprotokolls geht eine Sequenz voran, in der die Referentin fragt, »was es mit uns macht«, wenn wir auf der Straße jemand sehen, den wir in Bezug auf Geschlecht nicht einordnen können. »Wir sind irritiert«, antwortet eine teilnehmende Person. »Wir sind unsicher, wie wir uns verhalten sollen«, sagt eine andere. Eine dritte meint, dass sie neugierig werden würde. »Können wir kurz nachschauen?«, wirft eine vierte Person in scherzhaftem Ton ein (Transkript)

Die humorvoll gemeinte Aussage der vierten Person bleibt unkommentiert und die gewaltvolle Dimension des ›Orientierungsbedürfnisses‹ unbenannt: Der Scherz verweist zum einen auf eine biologistische Sichtweise auf Geschlecht, die das ›wahre Geschlecht‹ an den Genitalien festzumachen sucht und nicht an dem Empfinden und der Selbstdefinition der Person. Zum anderen weckt der Scherz die Imagination eines entblößenden und gewaltvollen Akts des Nachschauens, der nicht als ebensolcher benannt wird.

Die eben vorgestellte Weise über Geschlechtsuneindeutigkeit zu sprechen, soll mit einer anderen kontrastiert werden, in der ebenfalls über Kinder gesprochen wird, die nach medizinischer Definition nicht eindeutig männlich oder weiblich sind. Anlass des folgenden Gesprächs in einer längeren Fortbildung ist die Frage einer Teilnehmerin, wie in Deutschland mit Kindern umgegangen wird, bei denen das juristische Geschlecht nicht sofort bei der Geburt eingetragen wird[26]:

26 In Deutschland wurde 2013 ein Gesetz beschlossen, nach dem der Geschlechtseintrag bei intergeschlechtlichen Kindern offen gelassen werden muss. Die Menschenrechtsgruppe Zwischengeschlecht.org verurteilte diesen Beschluss des Bundestages, bei ›uneindeutigen‹ Neugeborenen keinen Geschlechtseintrag mehr zuzulassen, und warnte vor den negativen Folgen für die Betroffenen, darunter erhöhter Druck auf die Eltern zu kosmetischen Genitaloperationen und selektiven Abtreibungen sowie staatliches Zwangsouting für die betroffenen Kinder (vgl. Zwischengeschlecht.org 2013). Seit 2018 gibt es nun in Deutschland einen dritten Geschlechtseintrag neben weiblich und männlich, der »divers« lautet. Zudem gibt es auch die Möglichkeit, den Geschlechtseintrag offen zu lassen (vgl. dazu http://dritte-option.de/). In Österreich entschied der Verfassungsgerichtshof unter dem Vorsitz der damaligen Präsidentin Brigitte Bierlein 2018 die Einführung eines dritten Geschlechtseintrags auf Basis des Artikels 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention (vgl. Verfassungsgerichtshof G77/2018-9). Erkämpft wurde dieser Entscheid von Alex Jürgen, einer inter-

Referentin: »Das ist auch ein bisschen ein Dilemma, in dem Eltern dann stehen, ja. Also ich denk mir, das verlangt von Eltern sehr viel, ein Kind … also wo sie sagen: ›Wir möchten nicht, dass das Geschlecht eingetragen wird‹. Wie erziehe ich so ein Kind in einer Gesellschaft, wo dieses Mann-/Frau-Sein sehr wichtig ist und diese Polarität sehr stark ist, ja? Also, wo Differenzen immer betont werden. Wenn das nicht so wichtig ist, ob jemand ein Mann oder eine Frau ist, dann ist es auch nicht so wichtig, diese Einteilung zu treffen. In unserer Gesellschaft ist das aber sehr wichtig, nach wie vor. Das heißt, man wünscht sich vielleicht ein Ideal, wo das nicht so wichtig ist, in der Realität im Moment ist es aber noch sehr wichtig. Und durch diese Situation Kinder durchzutragen ist nicht einfach, aber ich denke, es wird Eltern geben, die das auf irgendeine Form hinkriegen. Es gibt …«

T1: »Weil – es ist ja im Kindergarten sofort Thema: Ich bin ein Mädchen und wer ist ein Bub und …«

T2: »Genau, auf welches Klo geht man.«[27]

T1: »Ja. Und wie …«

T2: »… wie soll man da dann?«

T3: »Aber ich glaube, es ist für die Kinder noch viel schlimmer, wenn sie eingeteilt werden, sich aber anders empfinden, und man schafft so zumindest ein Zeitfenster, wo sie selber herausfinden können, wer sie sein wollen, oder? Das war ja das Dilemma, dass oft dann die Einteilung eben ›daneben‹ war, neben dem Empfinden der Betroffenen.«

R: »Und wenn diese Entscheidung – es gibt ja zum Beispiel auch intersexuelle Menschen, die zwar vom biologischen Geschlecht her nicht eindeutig sind, aber die eine eindeutige Empfindung haben, also wo das psychologische Geschlecht, das selbst empfundene, sehr wohl eindeutig ist. Also, wo zwar das biologische Geschlecht nicht ganz klärbar ist, weil die zum Beispiel Eierstöcke und Hoden haben, aber das Kind empfindet sich eindeutig als Mädchen oder als Junge. Und wenn es das äußern kann mit vier Jahren, dann kann ich das Geschlecht immer noch eintragen lassen.«

T: »Ach so.«

R: »Ja? Aber ein Baby kann ich es auf keinen Fall fragen. Ein drei- oder vierjähriges Kind, wenn ich das gut begleite, kann vielleicht schon sagen: ›Ich bin aber ein Junge‹ oder ›Ich bin aber ein Mädchen‹. Oder man kann mit dem Kind vielleicht auch schon verhandeln und sagen: ›Wenn wir das jetzt ganz offen lassen, ist es schwierig, aber vielleicht suchst du dir jetzt einmal eins aus, was jetzt für dich passt.‹ Und dann kommuniziert es nach außen: ›Ich bin halt das oder das.‹ Ja?«

T: »Hm, okay.« (Transkript)

---

geschlechtlichen Person, die Beschwerde beim Verfassungsgerichtshof einbrachte. Am 20.12.2018 veröffentlichte das Bundesministerium für Inneres einen Erlass zur behördlichen Umsetzung des dritten Geschlechtseintrags, der diesen jedoch nur sehr eingeschränkt und unter pathologisierenden Bedingungen ermöglicht (vgl. zur Kritik daran die Stellungnahme des Vereins VIMÖ 2018).

27 Das Thema Toiletten kommt in den Veranstaltungen wiederholt auf: Zum Ersten werden Toiletten als vergeschlechtlichte Orte thematisiert; zum Zweiten werden sie auch als Orte der Intimität besprochen, an denen Kinder ihrer Neugier an den Körpern anderer Kinder nachgehen, etwa indem sie zusammen aufs Klo gehen. Zum Dritten wird die Frage des selbstständigen Aufs-Klo-Gehens als Frage familiärer Sexualerziehung und des Umgangs mit Körpergrenzen besprochen.

Während in der vorherigen Passage das Orientierungsbedürfnis der Eltern im Mittelpunkt stand, geht es in der eben zitierten Sequenz um die Frage, wie Eltern ein intergeschlechtliches Kind gut begleiten können. Die Herausforderungen, mit denen Eltern zu kämpfen haben, werden als Folge einer stark zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft dargestellt. Thematisiert wird auch, dass eine geschlechtliche Zuschreibung, die dem eigenen Empfinden widerspricht, noch schlimmer sein kann als die Konfrontation mit der zweigeschlechtlichen Welt.

Die diskursive Praktik, die sich in dieser Sequenz ausmachen lässt, ist die Benennung und Kritik an Zweigeschlechtlichkeit als einem Aspekt alltäglicher Heteronormativität, die intergeschlechtliche Kinder und ihre Eltern in eine schwierige Situation bringt.[28] Es klingt dabei auch an, dass diese gesellschaftliche Situation kontingent, also veränderbar ist, auch wenn betont wird, welche große Macht zweigeschlechtliche Normen nach wie vor haben. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht die Selbstdefinition des Kindes, also sein Geschlechtsempfinden, seine Identifizierung und nicht – wie in der vorangegangenen Sequenz – die ›Wahrheit der Genitalien‹. Auffallend ist, dass das Gespräch in dieser Sequenz auch Raum für Handlungsmöglichkeiten der Eltern bietet, während in der Sequenz davor die ›schwierige Situation‹ als perspektivlos im Raum hängen bleibt.

Die Kontrastierung der letzten beiden Sequenzen zeigt, dass das Sprechen über die Schwierigkeiten von Eltern intergeschlechtlicher Kinder in sehr unterschiedlicher Form gestaltet werden kann. Besonders hervorzuheben ist der Umstand, dass eine differenzierte und heteronormativitätskritische Betrachtung es leichter ermöglicht, Handlungsoptionen denkbar zu machen, während eine Orientierung an normativer Zweigeschlechtlichkeit den Zugang zu Handlungsfähigkeit eher zu versperren scheint. Diese Beobachtung machte ich in den Bildungsveranstaltungen wiederholt: Dort, wo im Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ein differenziertes Vokabular sowie heteronormativitätskritische Perspektiven fehlen, bleibt es bei dem Hinweis auf ein Problem, ohne dass dieses als bearbeitbar erscheint (z.B. auch in Bezug auf ›schwul‹ als Schimpfwort). Wird hingegen eine vielfaltsinklusive und differenzreflektierte Haltung und Wissen über vielfältige Lebensweisen und gesellschaftliche Verhältnisse erkennbar, werden auch (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten besprechbar. Heteronormative Denkweisen eröffnen hingegen keinen Raum für unterstützende pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Oder umgekehrt formuliert: Es braucht, so ließe sich schlussfolgern, ein heteronormativitätskritisches Wissen und eine ebensolche Haltung, um geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in einer Weise zu thematisieren, die (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten im Allgemeinen und antidiskriminatorische und empowernde Handlungsoptionen im Besonderen denkbar und besprechbar macht.

28 Im Gegensatz zu den Beispielen, die in Abschnitt 3.4 unter »Auf alltägliche Heteronormalisierung hinweisen« vorgestellt wurden, würde ich in Bezug auf die Sequenz zu den intergeschlechtlichen Kindern von Heteronormativität sprechen, weil Zweigeschlechtlichkeit und die Eindeutigkeit von Geschlecht nicht nur als Normalität gesehen werden, sondern auch eine Norm sind, die in gesetzlichen Regelungen und institutionellen Praxen verankert ist.

### (2) Einschlägige Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt und queeren Perspektiven

Die Thematisierungsweisen, die in den einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnten, kontrastiere ich im Folgenden mit Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder queere Perspektiven in der (Sexual-)Pädagogik legen. Ich zähle diese einschlägigen Veranstaltungen zwar nicht zu meinem eingegrenzten Forschungsfeld der einführenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, sie dienen mir jedoch als Kontrastfolie.

Ein markanter Unterschied zu den einführenden Veranstaltungen liegt darin, dass in den einschlägigen Veranstaltungen ein vertieftes Wissen zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt vermittelt wird: So wird etwa in einer dieser Veranstaltungen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in systematisierender Weise dargestellt und dabei versucht, in möglichst verständlicher Sprache der Komplexität der Thematik gerecht zu werden. Eine Referentin benutzt dafür ein großes Plakat, auf dem die zentralen Begriffe und ihre Bezüge zueinander dargestellt sind. Eine kompakte Kurzfassung von Begriffen und theoretischem Wissen wird in derselben Veranstaltung auch in Form eines Videos präsentiert.[29]

Während Homofeindlichkeit und Diskriminierung in den einführenden Veranstaltungen oft nur angesprochen werden, werden in einschlägigen Veranstaltungen auch Möglichkeiten des Umgangs damit besprochen. In einer Veranstaltung dienen als Ausgangspunkt dafür Comics aus dem Buch »Ach so ist das!?« von Martina Schradi.[30] In einer anderen Veranstaltung wird angesichts von konkreten Übungen darüber gesprochen, welche Herausforderungen in der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auftreten können und wie damit umgegangen werden kann.[31] Auffällig ist auch, dass intersektionale Perspektiven in den einschlägigen Veranstaltungen häufiger zu beobachten sind. Zum einen wird sprachlich auf unterschiedliche Lebenssituationen Bezug genommen. Zum anderen zeigen die eingesetzten Materialien, etwa Comics, Postkarten oder Bilder von berühmten Personen, eine größere Bandbreite an Subjektpositionen und Lebenswirklichkeiten.

In den einschlägigen Veranstaltungen ist auch wahrnehmbar, dass Referent*innen von einer heterogenen Teilnehmer*innenschaft ausgehen. Dies zeigt sich in der Adressierung der Teilnehmer*innen sowie im Material, das eingesetzt wird. Bei Vorstellrunden wird etwa neben der Klärung, wie sich die Beteiligten in der 2. Person ansprechen (Du oder Sie), auch darum gebeten, dass die Teilnehmenden ihr bevorzugtes Pronomen in der 3. Person nennen. Diese Praxis verweist auf die Annahme, dass wir

29 Eingesetzt wird der »Erklärfilm zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt« des Vereins Dissens e.V., der unter https://interventionen.dissens.de/fuer-jugendliche/erklaerfilm.html zugänglich ist.

30 Die Comiczeichnerin Martina Schradi hat für ihr Buch LGBTI-Personen gebeten, ihr eine Geschichte aus ihrem Leben zu erzählen, die sie dann in enger Absprache mit dieser Person als Comic umgesetzt hat.

31 Kurze Fallgeschichten können auch aus den Erfahrungen der Beteiligten stammen oder aus publizierten pädagogischen Materialien entnommen werden. Neben den Comics von Martina Schradi könnten etwa die Fallgeschichten in der Broschüre »Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3« der Bildungsinitiative Queerformat (2015) verwendet werden.

anderen ihr Geschlecht bzw. ihr gewünschtes Pronomen nicht ansehen können und dass es mehr als die zwei Optionen »sie« und »er« gibt.[32]

Dass von einer heterogenen Adressat*innenschaft ausgegangen wird – das betrifft sowohl die Aus- und Fortbildungen als auch die sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen –, zeigt sich daran, dass der Aspekt des Empowerments von Personen mit Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen in der didaktischen Gestaltung berücksichtigt wird. Dieser Aspekt ist in den einführenden Veranstaltungen kaum zu finden. Die Idee des Empowerments zeigt sich etwa in vielfältigem visuellem Material oder im Sprechen über berühmte Personen. Eine Referentin weist etwa angesichts einer Übung mit Bildern berühmter Personen explizit darauf hin, dass diese nicht nur bezüglich Geschlecht und Begehren divers seien, sondern die abgebildeten Personen etwa auch hinsichtlich ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft, ihrer Religion, ihrer Tätigkeitsfelder, ihres Alters usw. ein breites Spektrum an Unterschieden aufweisen.

Das Ansprechen von Marginalisierungserfahrungen und dem Umgang damit – ohne dass eine Viktimisierung der Betroffenen stattfindet – kann ebenfalls als eine Form von Empowerment verstanden werden. Beobachtbar ist der Effekt, dass Teilnehmer*innen daraufhin ihre eigenen diskriminierenden wie empowernden Erfahrungen ansprechen – was in einführenden Veranstaltungen ebenfalls kaum der Fall ist.
In einer einschlägigen Bildungsveranstaltung zu sexueller Vielfalt schlägt die Referentin die Strategie des *queerings* vor. Sie meint damit, dass binär und hierarchisch angeordnete soziale Kategorien wie etwa behindert und nicht-behindert oder homo- und hetersexuell in Frage gestellt, herausgefordert, kritisiert und durchkreuzt werden. Benannt werden verschiedene Möglichkeiten des *queerings*, wie etwa den *Fokus auf Ambivalenzen* zu legen, die Strategie der *Vervielfältigung* oder Gedankenexperimente wie etwa die *Imagination einer Welt ohne Geschlecht*.[33] Queering wird in dieser Veranstaltung als politischer und didaktischer Ansatz sichtbar. Diese Praxis, bestimmte Thematisierungsweisen als bewusst gewählte didaktische Ansätze zu benennen und zu reflektieren, findet sich in den einschlägigen Veranstaltungen häufig: Die Thematisierungsweisen von geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt werden also nicht nur praktiziert, sondern auch als didaktische Herangehensweisen benannt und auf ihr pädagogisches Potenzial hin reflektiert und diskutiert. In den einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen findet sich eine solche Meta-Reflexion von Thematisierungsweisen sexueller Vielfalt kaum.

### (3) Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment

Das Kapitel abschließend soll nochmals auf die Spannungsfelder verwiesen werden, in denen diskriminierungsreflektierendes und vielfaltsinklusives Handeln verortet ist. Mai-Anh Boger (2015, 2016), die sich mit der Erarbeitung einer Praxistheorie der Inklusion bzw. der Antidiskriminierung beschäftigt, formuliert drei Einsatzpunkte

32 Zu einer näheren Besprechung dieser Praxis, die häufig als »Namens- und Pronomensrunde« bezeichnet wird, siehe die Broschüre »trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflexiv gestalten«, die von der Akademie der bildenden Künste Wien 2019 publiziert wurde.

33 Mit der Benennung dieser Ansätze als queer oder queering wird auf die Queer Studies und/oder queere Bewegungen Bezug genommen; eine Bezugnahme, die in den einführenden Veranstaltungen kaum zu finden ist.

politischer Praxis, die auf Gerechtigkeit und den Abbau sozialer Ungleichheit ausgerichtet sind. Ihre »Theorie des Trilemmas« (Boger o.J.) emanzipatorischer Kämpfe scheint mir auch für die Reflexion machtreflektierter Ansätze in der Pädagogik hilfreich. Ich nutze sie im Folgenden als Reflexionsfolie für die diskursiven Praktiken, die ich in den einführenden und einschlägigen Veranstaltungen beobachtet habe.

Boger benennt *Normalisierung, Dekonstruktion* und *Empowerment* als drei Einsatzpunkte, die sich in politischen Kämpfen um Inklusion oder Antirassismus ebenso finden wie in anderen politischen Kämpfen um soziale Ungleichheit. Die drei Begriffe, mit denen Boger die Einsatzpunkte benennt, versteht sie nicht im Sinne wissenschaftlicher Begriffsverständnisse, sondern stärker in ihrer Verwendung in aktivistischen Kontexten und antidiskriminatorischen Initiativen.[34] Mit Normalisierung meint sie die Ausrichtung[35] auf gleiche Rechte, Möglichkeiten, Pflichten und Privilegien, also auf ein ›normales Leben‹ (vgl. Boger 2015: 277). Unter Dekonstruktion fasst sie eine Bewegung zur Erosion, Unterlassung, Irritation oder Flexibilisierung von binären Ordnungen (vgl. ebd.: 278).[36] Mit Empowerment meint die Pädagogin und Theoretikerin die Ausrichtung auf Selbstermächtigung und Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 279).[37]

Boger argumentiert, dass diese drei Forderungen – oder Einsatzpunkte – in einem trilemmatischen Verhältnis zueinander stehen, wobei immer nur zwei Strategien zusammengedacht werden können, während die dritte dazu im Widerspruch steht: Das Begehren, als Gleiche*r bzw. gleichberechtigte*r Andere*r ›mitspielen‹ zu dürfen, also die gleichen Möglichkeiten der Lebensgestaltung zur Verfügung zu haben, verbindet Empowerment und Normalisierung, steht aber in einem Widerspruch zur Dekonstruktion. Empowerment kann bedeuten, Normalisierung zu verweigern, und geht insofern mit Dekonstruktion als der Infragestellung von Normalitätsvorstellungen zusammen, steht aber im Widerspruch zur Forderung, »nicht verändert zu werden« (Boger o. J.).

Mit Bogers Unterscheidung von Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion lassen sich die Unterschiede zwischen einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen und solchen mit einem Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt pointieren: Die beschriebenen Praktiken der einführenden Veranstaltungen sind überwiegend der Normalisierung zuzurechnen. Seltener zu finden sind Praktiken, die der Dekonstruktion zugeordnet werden können, wie etwa die Thematisierungsweise der *Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren*. Praktiken, die vorrangig dem Einsatzpunkt des Empowerments zuzuordnen sind, finden sich – wie bereits er-

34 Boger weist explizit darauf hin, dass ihre Systematisierung der Theoriezugänge zu ›Inklusion‹ – in einem weiten Begriff von Nicht-Diskriminierung verstanden – diese vom Politischen her ordnet. Es handelt sich demnach »dezidiert nicht um eine ideengeschichtliche Sortierung, sondern um eine Beschreibung der unterschiedlichen Paradigmen als ›Theoriepaten‹ […] politischer Bewegungen« (Boger o.J.).

35 Bognr benennt das, was ich hier als »Ausrichtung« bezeichne, mit »Forderungen und Wünschen« (Boger 2015: 277ff.).

36 Mit Melanie Plößer ist Dekonstruktion als ein unabschließbarer Prozess zu verstehen, weil jede neue Konstruktion wieder Ausschlüsse produziert, die aber – so die ethisch-normative Perspektive und Hoffnung – weniger gewaltvoll, verletzend und ausschließend sein mögen als die vorhergehenden (vgl. dazu auch Plößer 2005).

37 Ich finde den Begriff des Empowerments an dieser Stelle etwas unpräzise, weil er in einem ganz bestimmten Verständnis eingesetzt wird. Boger verwendet ihn, meiner Einschätzung nach, im Sinne von »strategischem Essentialismus« (Spivak 1994) bzw. der Betonung von Differenz.

läutert – in den einführenden Veranstaltungen selten. In den einschlägigen Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt finden sich neben Praktiken, die auf Normalisierung ausgerichtet sind auch solche, die explizit auf Empowerment setzen. Auch Praktiken der Dekonstruktion – etwa in Form des Queerings – lassen sich in den einschlägigen Veranstaltungen stärker ausmachen als in den einführenden Veranstaltungen.

Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment stehen – wie gesagt – in einem Verhältnis des Trilemmas (2015). Boger verweist darauf, dass alle drei Einsatzpunkte wichtig seien, um soziale Ungleichheit zu verstehen und zu verändern, und es also keinen Sinn mache, sie zu hierarchisieren oder gegeneinander auszuspielen. Das Trilemma sei nicht aufzulösen, sondern müsse als unauflösbares Spannungsverhältnis betrachtet werden. Es gelte situativ über stimmige Einsatzpunkte zu entscheiden. (Vgl. Boger o. J.) Für eine Sexualpädagogik, die sich heteronormativitätskritisch und vielfaltsorientiert ausrichten möchte, ist dies ein wichtiger Hinweis und möglicherweise eine produktive Reflexionsfolie diskursiver wie auch didaktischer Praktiken, die es sich lohnt für den Kontext einer emanzipatorischen, differenzreflektierten bzw. intersektional orientierten Sexualpädagogik weiter auszuarbeiten.

## 8.5 Heteronormativitätskritische Sexualpädagogik? Kein geteiltes Anliegen

Wie lassen sich die Ausführungen dieses Kapitels nun resümieren? Mit Blick auf die beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen lässt sich sagen, dass Homosexualität die einzige sexuelle Orientierung ist, die abseits von Heterosexualität in allen Veranstaltungen angesprochen wird. Dabei finden sich keine pathologisierenden oder abwertenden Thematisierungsweisen von Homosexualität. In manchen Veranstaltungen geht die Thematisierung von nicht-heterosexuellen Begehrens- und Liebesweisen jedoch nicht über die anerkennende Erwähnung von Homosexualität als Sonderform hinaus. Eine größere Bandbreite sexueller und amouröser Vielfalt findet sich nur in einigen der einführenden Veranstaltungen. Auch der Bezug auf eine Vielfalt an heterosexuellen Beziehungen und heterosexuellen Praktiken ist keine Selbstverständlichkeit, wird jedoch an manchen Stellen sichtbar, etwa wenn von vielen unterschiedlichen ›ersten Malen‹ gesprochen wird. Bezüglich geschlechtlicher Vielfalt ist festzuhalten, dass Trans- und Intergeschlechtlichkeit in einigen Veranstaltungen angesprochen, jedoch selten näher besprochen werden. Nicht-binäre Geschlechtsidentitäten sind kaum Thema. Auffällig ist, dass in einigen Veranstaltungen ein differenzierter Begriff von Geschlecht vorgestellt wird, der unterschiedliche körperliche Aspekte (Genitalien, Hormone, Chromosomen, sogenannte sekundäre Geschlechtsmerkmale) ebenso umfasst wie Identitätsaspekte und die Ebene des Geschlechtsausdrucks. Seltener hingegen werden gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse in differenzierter Weise behandelt.

In einigen einführenden Veranstaltungen ist ein größeres Spektrum und eine Kombination an unterschiedlichen Thematisierungsweisen beobachtbar. Auch hier ist interessanterweise zu bemerken, dass Heteronormativität als theoretisches Konzept und als Analyseperspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse kaum eingesetzt oder auch nur als solche genannt wird. Homofeindlichkeit und Diskriminierung – durchaus

wichtige Themen im Schulkontext – werden zwar angesprochen, aber selten näher bearbeitet. Diese Leerstellen mögen zum einen durch die begrenzte Zeit der Veranstaltungen begründet sein, die eine Bearbeitung dieser komplexen Thematiken erschwert. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass ich mich in meiner Forschung auf kurze und mittellange einführende sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen konzentriert habe; Veranstaltungen also, in denen relativ wenig Zeit für ein breites Spektrum an Themen zur Verfügung steht. Eine Untersuchung der längeren Lehrgänge zu Sexualpädagogik würde aller Wahrscheinlichkeit nach andere Ergebnisse bringen, wie der kurze Exkurs zu den Programmankündigungen vermuten lässt. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt nicht ausschließlich eine Zeitfrage ist. Es finden sich kürzere, also nur wenige Stunden dauernde Veranstaltungen, in denen selbstverständlich vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisiert werden, während andere mittellange Veranstaltungen auf die Praktik der Anerkennung von Homosexualität als Sonderform beschränkt bleiben.

Bisweilen finden sich in den Veranstaltungen auch Äußerungen dazu, dass diese ›Sonderthemen‹ als nicht so wichtig eingeschätzt werden. Möglicherweise werden vergeschlechtlichte Machtverhältnisse, Heteronormativität und Homonegativität auch deshalb wenig thematisiert, weil diese Themen – ähnlich wie sexualisierte Übergriffe – als negativ und problembehaftet verstanden werden und Referent*innen sie im Sinne ihrer Auslegung eines sexual- und lustfreundlichen Zugangs weglassen oder nur kurz erwähnen. Bisweilen entsteht auch der Eindruck, dass es den Referent*innen an einem fundierten Wissen sowie einer tieferen Auseinandersetzung mit diesen Thematiken mangelt.

Wie wichtig heteronormativitätskritisches Wissen bzw. differenziertes Wissen über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in der Sexualpädagogik ist, zeigt sich in der Analyse der Effekte diskursiver Praktiken: (Pädagogische) Handlungsmöglichkeiten werden eher denkbar, wenn Themen wie Homosexualität oder Intergeschlechtlichkeit auf Basis von heteronormativitäts*kritischem* Wissen besprochen werden, während stärker heteronormativ geprägte Thematisierungsweisen nicht nur Ausschlüsse produzieren, sondern bei der Benennung von Herausforderungen oder Problemen stehen bleiben, ohne Handlungsoptionen zu eröffnen. Beobachtbar ist auch, dass heteronormative Inhalte und Methoden den Effekt haben, dass die Interaktionen der Teilnehmer*innen als geschlechterstereotyper wahrnehmbar sind und Geschlecht in unkritischer Weise dramatisiert wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der professionelle Konsens, der sich in den kürzeren und mittellangen sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, auf eine akzeptierende Thematisierung von Homosexualität beschränkt ist. Heteronormativitätskritik und die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt sind keine geteilten Anliegen aller beobachteten Veranstaltungen, wie dies berzüglich eines sexual- und lustfreundlichen Zugangs konstatiert werden kann (vgl. Kapitel 7). Es lässt sich jedoch ein Spektrum an Thematisierungsweisen geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt ausmachen, an das in der Weiterentwicklung einer heteronormativitätskritischen und vielfaltsinklusiven Aus- und Fortbildungspraxis angeknüpft werden kann.

»Mit dem wachsenden Interesse an der Traumaforschung hat sich der Fokus von der verstörenden Gewalt hin zu den traumatisierten Opfern der Gewalt verschoben. Als gestört gelten nun oftmals nicht mehr die Strukturen und Praktiken der Entrechtung und Gewalt, sondern die Menschen, die ihr unterworfen sind.«

(Emcke 2013b: 23)

»Viele Pädagog_innen befürchten […] durch das Thematisieren von Sexualität mögliche schlechte Erfahrungen erst benennbar zu machen und damit quasi ›herauszufordern‹. Das trifft nicht zu. […] Sexualerziehungsprojekte können Schüler_innen helfen, eine Sprache und Vertrauen zu finden, sich mitzuteilen. Das ist positiv. Niemals sind das konstruktive Sprechen über Sexualität und entsprechende Informationen der Grund für Missbrauch und Gewalt.«

(Fachstelle Selbstlaut 2013: 7)

# 9. Sexuelle Übergriffe zum Thema machen: (K)eine Sprache anbieten?

9.1 Begriffsdifferenzierungen: Grenzverletzung, Übergriff und Gewalt
9.2 Konzeptionelle Verschiebungen: Sexualpädagogik und Gewaltprävention
9.3 Sexualisierte Übergriffe: Ausblenden, Ansprechen oder Besprechen?
9.4 Nein sagen: Bedingungen und Herausforderungen zum Thema machen
9.5 Gewaltvolle sprachliche Bilder: Kontextualisierung und Sensibilität
9.6 Übergriffe als sexualpädagogisches Thema? Redebedarf vorhanden

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass Heteronormativitätskritik und der selbstverständliche Bezug auf vielfältige Lebensweisen kein durchgängiger professioneller Standard in den beobachteten Bildungsveranstaltungen sind. Das folgende Kapitel widmet sich nun einem weiteren sexualpädagogisch relevanten Themenfeld, das ebenso wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den letzten Jahren verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit bekommen hat: sexualisierte Übergriffe und sexuelle Gewalt. Aus Perspektive machtkritischer Professionalisierung sind die Prävention von sexualisierten Grenzüberschreitungen sowie die Unterstützung eines adäquaten Umgangs mit Übergriffen wichtige Themen sexualpädagogischer Professionalisierung. In den folgenden Abschnitten werden daher Stellen im Forschungsmaterial untersucht, in denen Übergriffe, Gewalt, Missbrauch oder Grenzüberschreitungen angesprochen werden. Wie bereits im vorangegangenen werden auch in diesem Kapitel wiederkehrende Thematisierungsweisen herausgearbeitet, die als diskursive Praktiken sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen verstanden werden können.[1]

Einleitend werden in Abschnitt 9.1 zunächst Begrifflichkeiten wie sexualisierte Gewalt, sexueller Missbrauch, Ausbeutung sowie Grenzverletzung und Übergriff differenziert. In Abschnitt 9.2 skizziere ich dann – als Analysefolie für die Thematisierungsweisen in den Aus- und Fortbildungen – Ansätze der Prävention sexualisierter Gewalt und gehe dabei insbesondere auf die Bedeutung von Sprache, Sprechen und Gehört-Werden ein, die sowohl in der Präventionsarbeit als auch in der Beendigung und Aufarbeitung von sexueller Gewalt eine wichtige Rolle spielen. In den Blick genommen wird dabei auch das Verhältnis von Präventionsarbeit und Sexualpädagogik.

Abschnitt 9.3 ist den themenbezogenen diskursiven Praktiken der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen gewidmet. Wie im vorangegangenen Kapitel findet sich auch hier ein Exkurs, in dem kurz beschrieben wird, ob und

1 Zum methodologischen Zugang siehe die Einleitung von Teil III

wie sexuelle Gewalt und Präventionsarbeit in den Programmen und Ankündigungen sexualpädagogischer Lehrgänge angeführt werden. In Abschnitt 9.4 wird dann eine Sequenz aus dem Forschungmaterial genauer untersucht. An diesem Beispiel wird exemplarisch die Komplexität der Thematik sowie eine mögliche Form ihrer Bearbeitung kritisch besprochen. Ausgehend von Selbstbeobachtungen der Ethnografin widmet sich Abschnitt 9.5 Sequenzen aus den Aus- und Fortbildungen, in denen unvermittelt gewaltvolle sprachliche Bilder geäußert werden. Anhand einer machtkritischen Analyse dieser Sequenzen wird die Bedeutung von angemessenen Rahmungen und von Sensibilität für Verletzbarkeiten im Sprechen über Gewalt herausgearbeitet. Der abschließende Teil 9.6 zieht ein Resümee und arbeitet den Weiterentwicklungsbedarf heraus, der sich angesichts der Beobachtungen im Feld konstatieren lässt.

## 9.1 Begriffsdifferenzierungen: Grenzverletzung, Übergriff und Gewalt

Für die Beschreibung von sexuellen Grenzverletzungen und sexualisierten Gewaltverhältnissen werden unterschiedliche Begriffe verwendet, die in verschiedenen Kontexten entstanden sind und verschiedene Formen von Grenzverletzungen und Gewalt fokussieren. Manche der Begriffe werden auch synonym verwendet, unterscheiden sich aber in ihren Konnotationen. Die Fachstelle Selbstlaut, die gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet, schreibt, dass die unterschiedlichen Begriffe jeweils andere Stärken und Schwächen hätten. Sie würden jeweils bestimmte Aspekte des komplexen Geschehens besonders hervorheben, während andere vernachlässigt werden (vgl. 2014: 22).

Der Begriff des sexuellen Missbrauchs habe den Vorteil, so die Fachstelle Selbstlaut, dass er weit verbreitet sei und den Fokus klar auf den sexuellen Machtmissbrauch von Erwachsenen gegenüber Kindern lege (vgl. ebd.). Problematisch daran wird eingeschätzt, dass der Begriff Missbrauch suggeriere, es gebe einen angemessenen Gebrauch (von Kindern), auch wenn davon nicht die Rede ist (vgl. ebd. sowie Retkowski u.a. 2018b: 20f.). Trotz der Kritik am Begriff ist er gegenwärtig sehr gängig und wird etwa in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 19 und 34) und der aktuellen Fassung des österreichischen Strafgesetzbuchs (§ 207b) verwendet.[2]

Der Begriff der *sexualisierten Gewalt*, der insbesondere aus der feministischen Auseinandersetzung stammt und in den letzten Jahren zunehmend verwendet wird, hat den Vorteil, dass er deutlich macht, dass der Aspekt der Gewalt im Vordergrund steht. Die Beifügung *sexualisiert* dient dazu, die Spezifika der Gewalt zu benennen, transportiert aber auch, dass es nicht vorrangig um Sexualität, sondern um eine bestimmte Form von Gewalt geht, die sexuell gerahmt ist.[3] Alexandra Retkowski und Kolleginnen betonen die »Differenzierung von Sexualität und Gewalt, wobei Sexualität zum einen als Feld ausgemacht wird, auf dem Gewaltverhältnisse ihren Ausdruck erfahren,

2 Auffällig ist, dass im Text des § 207 (in der Fassung vom 01.01.2016) dessen Überschrift »Sexueller Missbrauch von Unmündigen« lautet, der Begriff »geschlechtliche Handlung« verwendet wird, während Begriffe wie »sexuell« oder »sexualisiert« nicht vorkommen.

3 Gebräuchlich ist zudem auch der Begriff der sexuellen Gewalt, der ähnlich verwendet wird.

zum anderen werden Prozesse des [nicht einvernehmlichen, M.T.] Sexuell-Machens, der Sexualisierung, als macht- und gewaltvolle Ein- und Zuordnungen verstanden.« (Retkowski u.a. 2018b: 23) Betont wird also die Instrumentalisierung von Sexualität als Medium der Gewaltausübung sowie die sexuelle Aufladung von Gewaltakten und Gewalthandlungen (vgl. ebd.).

Ein Spezifikum des Begriffs der sexualisierten Gewalt liegt darin, dass damit nicht deutlich wird, wer die Betroffenen sind und von wem die Gewalt ausgeht, also ob damit Gewalt an Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene oder Übergriffe unter Erwachsenen gemeint sind. Dies ist ähnlich beim Begriff der *sexuellen Ausbeutung*, der ebenfalls für die sexualisierte Gewalt unter Erwachsenen (etwa im Rahmen von Frauenhandel und erzwungener Sexarbeit) wie für Gewalt an Kindern durch Erwachsene verwendet wird. Es braucht also eine Ergänzung des Begriffs – etwa sexualisierte Gewalt an Kindern –, wenn der Generationsaspekt und/oder der Aspekt der Vergeschlechtlichung von Gewalt betont werden sollen.

Erwähnt werden soll hier auch der Begriff der Pädokriminalität, der bisweilen ähnlich wie der Begriff der sexuellen Ausbeutung von Kindern als Sammelbegriff für unterschiedliche Formen sexualisierter Gewalt gegen Kinder gebraucht wird, also etwa für Missbrauchsabbildungen (in der Alltagssprache als ›Kinderpornografie‹ bezeichnet[4]), Kinderhandel und Sexarbeit von Kindern.

Der Begriff der Pädophilie, der alltagssprachlich bisweilen noch fälschlicherweise als Synonym zu sexualisierter Gewalt oder Missbrauch verwendet wird, bezeichnet eine sexuelle Präferenzstörung, also eine psychiatrische Diagnose, die etwa in der internationalen Klassifizierung der ICD-10 unter F65.4 als Störung der Sexualpräferenz vermerkt ist (vgl. Beier u.a. 2015: 6). Jens Wagner und Kolleg*innen vom Präventionsprojekt »Kein Täter werden« betonen den Unterschied zwischen sexueller Neigung und tatsächlich übergriffigem bzw. ausbeuterischem Verhalten gegenüber Kindern.[5] Nicht alle Männer mit einer pädophilen Präferenzstörung – es gibt nur sehr vereinzelt Frauen mit dieser Diagnose – setzen übergriffige Handlungen. Wagner und Kolleg*innen weisen darauf hin, dass nur ein (kleinerer) Teil der Missbrauchstäter als pädophil einzuschätzen ist[6], während der größere Teil jener, die sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern ausüben, als »Ersatzhandlungstäter« verstanden wird, bei denen keine Präferenzstörung vorliegt, sondern die Machtausübung im Vordergrund steht (Wagner u.a. 2014: 6; vgl. auch Bergmann u.a. 2015: 120 sowie Ahlers/Schaefer 2010).

---

4 Der unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs in Deutschland plädiert dafür, den verharmlosenden Begriff Kinderpornografie durch den Begriff der Missbrauchsdarstellungen zu ersetzen (vgl. Unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs o.J.).

5 Die Autor*innen des deutschen Präventionsprojekts »Kein Täter werden« unterscheiden auch zwischen Pädophilie als »sexuelle Ansprechbarkeit (i.e. Präferenz) für das kindliche Körperschema« und Hebephilie als entsprechende »sexuelle Ansprechbarkeit für das frühe jugendliche Körperschema« (Wagner u.a. 2014: 5f.), wobei beide entweder ausschließlich oder in Kombination mit einer Ansprechbarkeit für erwachsene Körper (Teleiophilie) vorkommen können (vgl. ebd.: 6).

6 Das Präventionsprogramm »Kein Täter werden« zielt darauf ab, Männer dabei zu unterstützen, ihrer Präferenz nicht nachzugehen und Übergriffe sowie den Konsum von Missbrauchsdarstellungen zu verhindern (vgl. Bergmann u.a. 2015).

## Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen

Was wird nun unter sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen bzw. unter sexuellem Missbrauch verstanden? Sexualisierte Gewalt an Kindern liegt dann vor, so schreibt die Fachstelle Selbstlaut, »wenn ein_e Erwachsene_r oder ein_e Jugendliche_r ein Kind dazu benutzt, eigene sexuelle Bedürfnisse zu befriedigen« (2014: 22). Sexuelle Gewalt ist vor allem ein Machtmissbrauch, wobei Sexualität als Mittel dient, um Macht zu demonstrieren. Täter*innen nutzen ihre Autoritätsposition und die Abhängigkeit von Heranwachsenden aus und ignorieren deren Grenzen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder »aufgrund ihrer körperlichen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Unterlegenheit die Folgen und Konsequenzen sexueller Handlungen mit Erwachsenen nicht absehen können und diesen dementsprechend nicht wissentlich zustimmen können«, so Selbstlaut mit Verweis auf andere Autor*innen (ebd.).

Sabine Herzig versteht sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Anlehnung an Bange/Deegener (1996) als »jede sexuelle Handlung […], die an oder vor einem Kind entweder gegen seinen Willen vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund seines körperlichen, psychischen und kognitiven Entwicklungsstandes nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um eigene Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen.« (Herzig 2010: 4) Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein betonen, dass es keinen »Missbrauch aus Versehen« gebe (2006: 10). Sexueller Missbrauch beginne da, »wo körperlicher Kontakt zu einem Kind gesucht oder fortgesetzt wird, weil oder obwohl der Erwachsene dadurch sexuell erregt wird.« (ebd.) Peer Briken und Hertha Richter-Appelt fassen prägnant zusammen, dass sexueller Missbrauch gegenwärtig meist durch folgende Kennzeichen charakterisiert wird: »eine sexuelle Handlung; eine Abhängigkeitsbeziehung; die Bedürfnisbefriedigung des Mächtigeren; die mangelnde Einfühlung in das Kind; das Gebot der Geheimhaltung« (Briken/Richter-Appelt 2010: 39).

Da mit dem Begriff Gewalt oft vor allem heftige und auch körperlich übergriffige und verletzende Handlungen assoziiert werden, ist es bisweilen hilfreich, Begriffe wie Übergriffe oder Grenzverletzungen zu verwenden, um nicht-körperliche, scheinbar uneindeutigere oder harmloser erscheinende Formen als unangemessen und gewaltvoll sichtbar zu machen.

In der Fachliteratur wird sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene von sexuell übergriffigen Handlungen unter Kindern bzw. unter Jugendlichen unterschieden. Für Letztere werden Begriffe wie Übergriff oder auch grenzüberschreitendes oder grenzverletzendes Verhalten verwendet. Freund und Riedel-Breidenstein bieten eine Definition von sexuellen Übergriffen unter Kindern: »Ein sexueller Übergriff unter Kindern liegt dann vor, wenn sexuelle Handlungen durch das übergriffige Kind erzwungen werden bzw. das betroffene Kind sie unfreiwillig duldet oder sich unfreiwillig daran beteiligt. Häufig wird dabei ein Machtgefälle zwischen den beteiligten übergriffigen und betroffenen Kindern ausgenutzt, indem z.B. durch Versprechungen, Anerkennung, Drohung oder körperliche Gewalt Druck ausgeübt wird« (Freund/Riedel-Breidenstein 2006: 19).

Sexuelle Übergriffe unter Kindern unterscheiden sich sowohl in der Dynamik als auch im Erleben der Betroffenen deutlich von sexualisierter Gewalt durch Erwachsene. Die erlebte Ohnmacht und Ausweglosigkeit für das betroffene Kind ist weniger

»monströs« als bei erwachsenen Tätern; insbesondere dann, wenn es ein Korrektiv und Unterstützung durch Erwachsene gibt (vgl. Selbstlaut 2014: 46). Die Fachstelle Selbstlaut differenziert zwischen unterschiedlichen Formen von Übergriffen unter Kindern, die als Orientierung für pädagogisches Handeln dienen können. Sie unterscheidet zwischen (1) »Übergriffen im Überschwang«, die »ohne böse Absicht« passieren, (2) »Übergriffe[n] in einer ›gekippten‹ Situation«, die einvernehmlich und von beiden gewünscht begonnen haben, aber sich dann für eine Person nicht mehr gut anfühlen, sowie (3) sexuellen Übergriffen, die bewusst gesetzt werden, um sich mächtig zu fühlen, und (4) sexuellen Übergriffen, die »ein selbst von sexueller Gewalt betroffenes Kind unter Einsatz von Erpressung und/oder Nötigung setzt, um das Erlebte zu verarbeiten bzw. ›weiterzugeben‹.« (Selbstlaut 2014: 46f.)

Ursula Enders und Kolleginnen (2010) nehmen eine etwas andere Differenzierung vor, die ebenfalls mit Blick auf den pädagogischen Alltag formuliert ist und für den professionellen Kontext hilfreich sein kann: Sie unterscheiden zwischen (1)»Grenzverletzungen, die unabsichtlich verübt werden«, etwa aus »fachlicher oder persönlicher Unzulänglichkeit oder einer Kultur der Grenzverletzungen«; (2) »Übergriffen«, die Ausdruck eines unzureichenden Respekts, fachlicher Mängel oder Teil einer »gezielten Desensibilisierung im Rahmen der Vorbereitung eines sexuellen Missbrauch/Machtmissbrauchs sind«, und (3) »strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt« (Enders u.a. 2010: o.S.). Diese Einteilung unterscheidet nicht systematisch zwischen Übergriffen und Gewalt von Erwachsenen an Kindern und Jugendlichen und Übergriffen unter Heranwachsenden, in den zahlreichen anschaulichen Beispielen, die die Autor*innen anführen, wird diese Unterscheidung jedoch gut deutlich (vgl. ebd.).

Heinz-Jürgen Voß und Katja Krolzik-Matthei (2018) fassen das Thema Grenzverletzung und sexualisierte Gewalt weiter als üblich und inkludieren Fragen der Einschränkung von geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen. Sie weisen darauf hin, dass (die Einschätzung von) Grenzverletzungen und Gewalt eng mit gesellschaftlichen Normen und gesetzlichen Regelungen verbunden sind. So wurde das Recht von Kindern auf gewaltfreie Erziehung in Deutschland erst im Jahr 2000 in den § 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches aufgenommen.[7]

Als Beispiel für gegenwärtige Gewalt, die gesetzlich immer noch nicht als solche anerkannt wird, thematisieren sie medizinisch nicht notwendige geschlechtsvereindeutigende oder geschlechtszuweisende Eingriffe im Kindesalter, die auch gegenwärtig an intergeschlechtlichen Kindern vorgenommen werden, obwohl sie irreversible Folgen haben und von vielen der behandelten Menschen als traumatisierend und massiv einschränkend beschrieben werden (vgl. Voß/Krolzik-Matthei 2018: 165; VIMÖ o.J.).

7 In Österreich wurde mit der Einfügung eines kleinen Halbsatzes im § 146a des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuchs (ABGB) »die Anwendung von Gewalt und die Zufügung körperlichen oder seelischen Leides« als unzulässig erklärt und das Recht jedes Kindes über die Rechte von Kindern formuliert (vgl. Bundeskanzleramt o.J.).

## Sex und Gewalt unterscheiden

Die Rede von sexueller Gewalt als Gewalt und nicht als Teil von Sexualität halte ich für äußerst wichtig, um das Phänomen angemessen zu erfassen. Diese Sichtweise kann aber auch problematische Effekte haben, da aus diesem Zugang heraus auch argumentiert werden könnte, dass sexuelle Gewalt kein zentrales Thema der Sexualpädagogik oder auch der Forschung zu Sexualität ist.[8] Die Position, dass das Thema Übergriffe und Gewalt nicht zur Sexualpädagogik (und zur Sexualitätsforschung) gehört, wird jedoch gegenwärtig kaum explizit so vertreten. Beobachten lässt sich aber durchaus, dass manche Referent*innen in den Bildungsveranstaltungen ihren positiven Zugang zu Sexualität sehr betonen und sich von ›negativ orientierten‹ Ansätzen abgrenzen, die an der Prävention von sexualisierter Gewalt oder auch der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen orientiert sind. Angesichts der Tatsache, dass Sexualität in Bezug auf Kinder und Jugendliche medial und pädagogisch oft nur dann zum Thema wird, wenn es um problematische Aspekte geht, ist diese Betonung eines positiven Zugangs zu Sexualität durchaus nachvollziehbar. Sie kann aber dazu führen, dass wichtige Fragen und Themen ausgeblendet werden.

Eine klare Sprache zur Unterscheidung von Sexualität und Gewalt ist in der Tradition sexualpädagogischer Fachliteratur nicht unbedingt selbstverständlich, auch wenn sich dies zunehmend ändert. Bis in die Gegenwart ist es jedoch durchaus üblich von den »anderen Gesichtern der Sexualität« (Sielert/Valtl 2000: 451) oder dem »Schatten des Sexuellen« (Sielert 2015: 148ff.) zu sprechen und damit etwa »Pornografie, Prostitution, Perversionen, Vergewaltigung [und] sexueller Missbrauch« zu meinen (vgl. ebd.: 453). Die Rede von »Schattenseiten« oder »anderen Gesichtern« ist in mehrerlei Hinsicht irritierend und irreführend. Es irritiert zum einen, was unter den Schattenseiten undifferenziert zusammengefasst wird, weil der Eindruck entsteht, dass Pornografie und Sexarbeit undifferenziert mit Gewalt gleichgesetzt werden. Die Metapher des Schattens suggeriert meiner Einschätzung nach zum anderen, dass Gewalt als Schattenseite von Sexualität unvermeidbar sei, schließlich bringe jedes Licht auch Schatten mit sich. Die Rede vom »Schatten des Sexuellen« legt auch nahe, dieser würde zur Sexualität gehören. Sexuelle Gewalt erscheint dann als ein Teil von Sexualität und nicht vorrangig als Gewalt. Zudem suggeriert die Metapher keine Handlungsfähigkeit im Sinne der Prävention und Intervention, sondern verweist die Gewalt in einen dunklen, undurchschaubaren Bereich. Die ›Schatten-Themen‹ wirken in Publikationen bisweilen wie ›lästige Anhängsel‹.

Ich unterstelle den Autor*innen, die solche Begriffe verwenden, nicht, dass sie sexuelle Gewalt und Übergriffe verharmlosen oder ausblenden wollen, mir scheint jedoch die gewählte Sprache tendenziell missverständlich und damit wenig hilfreich für sexualpädagogische Professionalisierung. Die Veränderungen in der Sprache, die sich in den letzten Jahren durchaus beobachten lassen, mögen auch darauf zurück-

8 So wurde auf der Tagung zu »Sexualität im 20. und 21. Jahrhundert«, die im Mai 2017 in Wien stattfand, einer Referentin, die einen Vortrag zu sexualisierter Gewalt hielt, eben diese Frage gestellt, nämlich warum es ihrer Einschätzung nach gerechtfertigt sei, auf einer Sexualitätstagung zu sexualisierter Gewalt zu sprechen, wenn sie doch selbst argumentieren würde, dass sexuelle Gewalt nicht Sexualität, sondern Gewalt sei.

zuführen sein, dass Gewaltprävention und Sexualpädagogik zunehmend stärker zusammengedacht werden und voneinander lernen.

Alexandra Retkowski und Kolleginnen weisen dennoch darauf hin, dass in Bezug auf sexualisierte Gewalt die »pädagogische Perspektive im Kontext der terminologischen Debatte zu präzisieren ist, die derzeit vor allem durch juristisch-kriminologische, psychiatrisch-psychologisch-medizinische und sexualwissenschaftliche Perspektiven geprägt ist.« (2018b: 23) Obwohl die (bildungswissenschaftliche) Forschungs- und Publikationstätigkeit zu sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland seit 2010 zugenommen hat, konstatieren die Autorinnen auch 2018 »eine gewisse Leerstelle in der theoretischen Arbeit der Begriffsbestimmung von sexualisierter Gewalt aus einer pädagogischen Perspektive. Dies bezieht sich nicht nur auf die unmittelbare Frage, was sexualisierte Gewalt, sexuelle Gewalt oder sexueller Missbrauch ist, sondern auch auf die Themenfelder, die nur mittelbar damit zusammenhängen. Diese Themenfelder sind etwa Nähe und Distanz oder die Form der Professionalität im Verhältnis von persönlicher Haltung und allgemeiner Zuständigkeit für Fragen der Sexualität, Intimität und Macht in pädagogischen Handlungsfeldern.« (ebd.: 23f.)

## 9.2 Konzeptionelle Verschiebungen: Sexualpädagogik und Gewaltprävention

Historisch betrachtet war es nicht die Sexualpädagogik, die Grenzüberschreitungen und sexualisierte Gewalt an Kindern öffentlich zum Thema machte. Angesichts dessen, dass emanzipatorisch bzw. liberal orientierte Sexualpädagog*innen in den Anfängen sehr damit beschäftigt waren, eine Sexualerziehung zu etablieren, die nicht auf Gefahrenabwehr orientiert war, ist dies historisch nachvollziehbar. Sie mussten dabei gegen eine Tradition ankämpfen, die vom 18. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Sexualität überwiegend als Bedrohung und Gefahr für Kinder und Jugendliche betrachtet hatte. Pädagogische Bemühungen zielten in dieser Zeit repressiver Sexualerziehung vor allem darauf ab, Kinder und Jugendliche von Sexuellem fernzuhalten und auch die lustvolle Beschäftigung mit dem eigenen Körper (oft als Onanie bezeichnet) zu verhindern (vgl. dazu auch Kapitel 1).

Auch in den letzten Jahrzehnten wird Sexualpädagogik vor allem dann politisch angerufen und gefördert, wenn es Gefahren abzuwehren gilt (sei es nun die Verbreitung von HIV oder anderen STIs, Teenagerschwangerschaften oder Übergriffe). Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass sich sexualpädagogische Akteur*innen häufig darauf konzentrierten, einen positiven Zugang zu Sexualität zu etablieren.

Sexualfreundliche Sexualpädagogik und Präventionsarbeit wurden also zunächst getrennt voneinander entwickelt, wie auch die neuseeländischen Autor*innen Vanessa Cameron-Lewis und Louisa Allen konstatieren: »Sexuality education and preventive sexual abuse (PSA) education emerged from distinct historical moments and social movements. […] Separating these components was a response to a particular moment in time where the acknowledgement of sex-positive sexuality and pleasure in sexuality education benefitted from this strategy and was politically important.« (Cameron-Le-

wis/Allen 2013: 121).[9] Die Autor*innen verorten die ersten Bemühungen um schulische Sexualerziehung Anfang des 20. Jahrhunderts. Diese waren zunächst darauf ausgerichtet, ein stabiles heterosexuelles Familienleben zu fördern und Promiskuität, ungeplante Schwangerschaften und die Verbreitung sexuell übertragbarerer Krankheiten zu verhindern.[10] Ab den 1960er Jahren setzten dann eine Kritik an einer vorrangig gefahrenorientierten Sexualpädagogik und die Arbeit für einen sexualfreundlichen Zugang ein. Die Präventionsarbeit – englisch: preventive sexual abuse education (PSA) – wurde im Kontext der zweiten Frauenbewegung ab den 1970er Jahren entwickelt.

Cameron-Lewis und Allen anerkennen die politische Bedeutung der Trennung von sexpositiv ausgerichteter Sexualpädagogik und Präventionsarbeit in den 1990ern, plädieren jedoch dafür, sie gegenwärtig aufzuheben (vgl. 2013: 121). Sie argumentieren, dass die Kategorisierung von Sexualität in ›positive‹ und ›negative‹ Aspekte durch die Komplexität von Lebensrealitäten sowie durch queere und poststrukturalistische Theoriebildung in Frage gestellt werde (vgl. ebd.: 122).[11] Im Sinne der Unterstützung von Jugendlichen und einer »ethics of care« (ebd.: 128) sei es notwendig, diese Komplexität zu thematisieren anstatt sie unsichtbar zu machen (vgl. ebd.). In diesem Sinne plädieren Cameron-Lewis und Allen auch für einen stärkeren Einbezug der Themen Konsens und Verhandlung (»consent and negotiation«) in die Sexualpädagogik.[12]

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich die Trennung von Präventionsarbeit und Sexualpädagogik etwa daran, dass sexualisierte Gewalt und Gewaltprävention bis in die 2000er Jahre keine selbstverständlichen Bestandteile sexualpädagogischer Lehrgänge waren, wie etwa Renate Semper in dem Buch »Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik« bemerkt (zit. n. Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 301). Als zentralen Grund für die Skepsis oder Ambivalenz von Sexualpädagog*innen gegenüber der Präventionsarbeit wird die Sorge angeführt, dass Sexualpädagogik »zur Gefahrenabwehr missbraucht« oder auf Prävention reduziert werde (ebd.). Dabei gehe es nicht zuletzt auch um Fragen von gesellschaftlicher Anerkennung und Finanzierung, wie die Autor*innen schreiben (ebd.: 304ff.). Präventionsarbeit und Sexualpädagogik stehen also bisweilen in einer Konkurrenz um öffentliche Gelder. Die Autor*innen sprechen auch die Kritik sexualpädagogisch Tätiger an der Sexualfeindlichkeit der Präventionsarbeit an, während umgekehrt die Präventionsarbeit der Sexualpädagogik Verharmlosung von Übergriffen vorwerfe (vgl. ebd.: 306). Gegenwärtig, so konstatieren manche der im Buch zitierten Sexualpädagog*innen, würde sich jedoch zunehmend die Sichtweise durchsetzen, dass eine fundierte Präventionsarbeit ohne sexualfreundliche Sexual-

9 Die Autorinnen beziehen sich auf Neuseeland; ihre Argumentation kann aber auch als zutreffend für Deutschland und Österreich angesehen werden.

10 Teilweise waren sie auch von der eugenischen Idee beeinflusst, die auf eine gesunde und reine Nation abzielte (vgl. ebd.: 121).

11 Im englischen Original: »The categorisation of aspects of sexuality education into ›positive‹ and ›negative‹ content has been disrupted by the complexity of ›lived‹ sexual practices and theorising within queer theory […] and post-structuralism« (ebd.: 122).

12 Sie schreiben: »[…] consent and negotiation might be reconfigured within a discourse of ethical erotics which acknowledges the complexities of sexually intimate relationships« (Cameron-Lewis/Allen 2013: 130).

erziehung nicht möglich wäre, während umgekehrt die Sexualpädagogik Wissen zu sexualisierter Gewalt und Präventionsarbeit brauche (vgl. ebd.: 308ff.).[13]

Der Frauenbewegung ist es zu verdanken, so schreibt Meike Sophia Baader (2012: 85), dass sexuelle Gewalt Ende der 1970er Jahre im dominant-deutschsprachigen Raum zu einem wichtigen gesellschaftlichen und politischen Thema wurde. In ihrem Beitrag »Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt« (2012) zeichnet Baader verschiedene Diskursstränge nach, die die Diskussion um sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in den Jahrzehnten seither beeinflusst haben. Die Frauenbewegung nahm eine zentrale Rolle darin ein, auf sexuelle Gewaltverhältnisse aufmerksam zu machen. Von der randständigen Thematisierung rückt das Thema sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen 2010 ins Zentrum der medialen wie auch der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wie bereits in Kapitel 1 erörtert wurde (vgl. dazu auch Bader 2012: 84). Zu diesem Zeitpunkt gelang es Betroffenen endlich, eine größere Öffentlichkeit auf die seit Jahren stattfindende sexualisierte Gewalt in Internaten und Landschulheimen aufmerksam zu machen. Seither sind zahlreiche Publikationen zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt, aber auch zur Theoriebildung, Forschung und Handlungsanleitung in Deutschland erschienen (vgl. etwa Thole u.a. 2012; Keim 2016; Kindler/Derr 2017; Pöter/Wazlawik 2018; Arzt u.a. 2018; Retkowski u.a. 2018a; Wazlawik u.a. 2019). Die Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« sowie die Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis durch das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung haben diese Entwicklung unterstützt (vgl. BMBF Deutschland o.J.; BZgA 2018). Eine vergleichbare Initiative gibt es in Österreich nicht, Forschung zu sexueller Gewalt ist hier kaum vorhanden.

Baader analysiert, wie ab den 1960er und 70er Jahren Semantiken der Reformpädagogik wie auch der sexuellen Befreiungsbewegung benutzt wurden, um sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen zu verharmlosen und zu vertuschen. Im Zuge des Einsatzes für die sexuelle Befreiung und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen sowie von homosexuellen Menschen konnten sich auch jene eine Stimme verschaffen, die sexuelle Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen legalisieren wollten. Auch in linken und pädagogischen Kreisen wurden zu dieser Zeit sogenannte ›gewaltfreie‹ sexuelle Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen befürwortet. (Vgl. Baader 2012: 90ff.)[14]

---

13 Auch wenn der Band »Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik« nicht das Ziel verfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt und Gewaltprävention anzubieten, so verwundert es doch, wie eng geführt die Thematik in diesem 2017 erschienenen Buch aufgegriffen wird. Eine Unterscheidung zwischen sexualisierten Übergriffen unter Kindern bzw. Jugendlichen und sexuellem Missbrauch von Erwachsenen an Kindern wird nicht getroffen. Der Fokus liegt zudem nur auf der Präventionsarbeit, während Möglichkeiten des Umgangs mit Übergriffen nicht aufgegriffen werden. Die Frage was es für die sexualpädagogische Arbeit bedeutet, dass in jeder Gruppe von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche anwesend sein können, kommt ebenso wenig zur Sprache.

14 In den letzten Jahren haben einige Organisation entsprechende Positionen in ihrer Geschichte untersuchen lassen (vgl. dazu etwa die Studien des Instituts für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen) und sich explizit von dieser Position distanziert (vgl. dazu Abschnitt 1.2).

Baader betont in ihren Ausführungen die Notwendigkeit einer Geschlechterperspektive: So wurde der Bezug auf den »pädagogischen Eros« und die »antike Knabenliebe« nur von männlichen (Reform-)Pädagogen aufgegriffen, während diese Konzepte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Frauen wie etwa der Historikerin Elisabeth Busse-Wilson kritisiert wurden (vgl. Bader 2012: 88f.). Die Frauen- und Lesbenbewegung der 1970er Jahre übernahm eine bedeutende Rolle darin, darauf hinzuweisen, dass das Recht von Kindern auf sexuelle Selbstbestimmung gerade auch durch deren Schutz vor Übergriffen zu gewährleisten sei (vgl. ebd.: 95).

## Präventionskonzepte

Die Diskussion um sexuellen Missbrauch und Vorbeugungsmaßnahmen, so Baader, ist eng mit den Debatten um Kinderrechte und Kinderschutz verbunden, die im Verlauf moderner Gesellschaften, insbesondere aber seit den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Bader 2012: 95). Davor konzentrierten sich pädagogische Maßnahmen auf die Warnung vor ›Fremden‹, die Kinder auflauern und sie locken, um ihnen dann ›Schlimmes‹ anzutun. Die Fachstelle Selbstlaut schreibt, dass diese Warnungen oft eine rassistische Konnotation transportier(t)en und durch den Hinweis moralisch aufgeladen waren, indem darauf hingewiesen wurde, dass »so etwas nur ›schlimmen Mädchen und Buben‹ passiere«. Die Schuld wurde so ein Stück weit zu den Betroffenen verschoben wurde (vgl. Selbstlaut 2014: 32). In den 1970er Jahren meldeten sich Aktivistinnen der Frauenbewegung erstmals als Betroffene zu Wort. Unter dem Schlagwort »Väter als Täter« wurden Übergriffe in der Familie thematisiert und Frauen begannen sich in Selbsthilfegruppen über Missbrauchserfahrungen auszutauschen, darüber zu schreiben und dazu zu forschen (vgl. ebd.). Aus Gruppen von Betroffenen bildeten sich Vereine und Beratungsstellen, die sich gegen Gewalt an Frauen wie auch gegen (sexualisierte) Gewalt an Kindern und Jugendlichen einsetzten.

In den 1980er Jahren etablierte sich im angelsächsischen Raum das CAPP (Child Assault Prevention Project), das auf die Information und Stärkung von Kindern setzt(e) und auch im deutschsprachigen Raum übernommen wurde. »Mein Körper gehört mir«, »Gefühlserziehung«, »Unterscheidung von angenehmen und unangenehmen Berührungen«, »das Recht darauf, Nein zu sagen« und »die Unterscheidung von guten und schlechten Geheimnissen« sind dabei fünf zentrale Bereiche der Arbeit mit Kindern, die auch heute noch die Grundlage vieler Präventionsprogramme bilden (vgl. Selbstlaut 2014: 32). Seit den frühen 1990er Jahren, so Baader (2012) mit Blick auf Deutschland, lässt sich eine kontinuierliche Arbeit von Betroffenenvereinen und Beratungsstellen sowie ausgewiesenen Expert*innen ausmachen, die sich mit sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen und auch dem sexuellen Missbrauch durch professionell Tätige auseinandersetzen (vgl. Baader 2012: 85).

Ein differenzierter und praxisorientierter Präventionsbegriff, so Brigitte Braun, umfasst »jede Maßnahme, die dazu dient, sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Jungen zu verhindern und bereits im Vorfeld zu behindern« (Braun 2015: 15). Viele Definitionen von Prävention – die häufig zwischen primär (verhindern), sekundär (frühes Erkennen) und tertiär (Reduzieren von Folgen) unterscheiden – sehen auch Interventionsmaßnahmen als Teil der Prävention. Braun hält fest, dass sich Prävention und

Intervention jedoch in Bezug auf den Zeitpunkt der Maßnahme und in der Art der Vorgehensweise unterscheiden (vgl. Braun 2015: 14).

Aus der Interventions- und Präventionsarbeit kommend argumentieren Maria Dalhoff und Sevil Eder ebenso wie die oben zitierten neuseeländischen Autor*innen Cameron-Lewis und Allen dafür, in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Präventionsarbeit mit sexueller Bildung zusammenzudenken, und fordern dafür eine diskriminierungskritische Diversity-Perspektive ein (2016: 84). Aus einer solchen Perspektive heraus gelte es in den Blick zu nehmen, wie sexualisierte und vergeschlechtlichte Gewaltstrukturen mit anderen Differenzordnungen und Diskriminierungsstrukturen wie etwa Rassismus oder Inter*- und Transfeindlichkeit verflochten sind. Sexualisierte Gewalt sei eine Folge von patriarchal geprägten sozialen Normen und verbunden mit strukturellen Ungerechtigkeiten und Machtbestrebungen (ebd.).[15] Bestehende Herrschafts- und Diskriminierungsstrukturen bieten Angriffsflächen, die von Täter*innen ausgenutzt werden, um Kinder zu missbrauchen, die dadurch geschwächt sind, dass sie sich ausgeschlossen, nicht beachtet und unverstanden fühlen. Keinen gesellschaftlich anerkannten Platz zu haben erhöhe die Wahrscheinlichkeit, von sexualisierter Gewalt betroffen zu werden, und erschwere oder verunmögliche es, sich Hilfe holen zu können, so Dalhoff und Eder (vgl. ebd.: 87f.). Aus dieser Perspektive heraus plädieren sie dafür, in der Sexualpädagogik und der Präventionsarbeit unterschiedliche Lebensrealitäten zu thematisieren, als Verbündete von marginalisierten Gruppen zu agieren sowie in der Bildungsarbeit vielfältige Identifikations- und Repräsentationsangebote zu machen und dabei eine Offenheit zu signalisieren, tabuisierte und schwierige Themen ansprechbar und besprechbar zu machen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass die Verantwortung der Prävention nicht vorrangig den Kindern und Jugendlichen zugeschoben werden kann, sondern ein breites Unterstützungsnetz auf Erwachsenenebene notwendig ist, um sexualisierte Gewalt zu stoppen bzw. zu verhindern. Retkowski und Kolleginnen weisen darauf hin, dass sexualisierte Gewalt kein singuläres Phänomen ist, sondern als Gesamtphänomen in seinen institutionellen und organisationalen Kontexten verstanden werden muss, um Schutz, Prävention und Intervention, Aufdeckung und Aufarbeitung zu ermöglichen (vgl. 2018b: 25). Der Schwerpunkt verschiebt sich daher zur Schulung und Beratung von Menschen, die mit Heranwachsenden arbeiten, zum Aufbau von Netzwerken und der Sensibilisierung der Öffentlichkeit (vgl. Selbstlaut 2014: 33).

Zudem rücken in den letzten Jahren Jungen als Betroffene in den Blick. Studien zeigen zudem, dass behinderte Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene[16] in Be-

15 Auch in der allgemeinen schulischen Gewaltprävention, die nicht auf sexualisierte Gewalt konzentriert ist, gibt es Ansätze, die Auswirkungen von sozialer Ungleichheit in den Fokus rücken und Präventionsarbeit auf den Abbau von Benachteiligung und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten ausrichten (vgl. dazu etwa Wedemann 2014).

16 Ich verwende in Anlehnung an die Aktivistin und Professorin für Disability Studies Swantje Köbsell (2010) den Begriff »behindert« nicht im Sinne einer Eigenschaft der Personen, sondern meine damit, dass Menschen durch gesellschaftliche Barrieren in ihrer vollen Teilhabe behindert werden. Leider wird der Begriff auch pejorativ verwendet und trägt deshalb auch eine negative Konnotation. Um dieser zu entkommen, ist auch der Begriff »Menschen mit Behinderung« üblich, der den Vorteil hat, dass das Mensch-Sein betont wird, jedoch den Nachteil, dass die Behinderung auf eine Eigenschaft der Person reduziert wird (vgl. dazu auch Antwerpen 2019: 10ff.).

zug auf Grenzüberschreitungen und sexualisierte Gewalt eine besonders vulnerable Gruppe darstellen (vgl. etwa Urbann u.a. 2015; Schröttle/Glammeier 2014), nicht zuletzt auch deshalb, weil familiäre und institutionelle Bedingungen die sexuelle Selbstbestimmung bisweilen stark einschränken (vgl. Antwerpen 2019: 45ff.).

In den letzten Jahren erhöht sich zudem die Zahl der Untersuchungen, die die institutionellen Bedingungen erforschen, die eine Kultur der Grenzverletzungen fördern bzw. die Aufdeckung sexualisierter Gewalt erschweren. Pöter und Wazlawik (2018) arbeiten in einer Analyse mehrerer Aufarbeitungsberichte heraus, dass unter anderem die Geschlossenheit der Einrichtungen gegenüber der Außenwelt, autoritär-hierarchische Machtverhältnisse, fachliche Defizite und mangelnde Ausstattung, ein fehlendes Beschwerdemanagement sowie die Unterdrückung von Körperlichkeit und Sexualität sexualisierte Gewalt fördern. Die Aufdeckung wird zu dem erschwert, wenn Kinder und Jugendliche starke Entwertung erleben und es ihnen an positiven Vertrauensbeziehungen fehlt (vgl. ebd.: 14–19).

Ein Zugang in der Präventionsarbeit setzt also bei der Organisationskultur an und zielt auf die Erarbeitung von Schutzkonzepten für pädagogische Einrichtungen, die die jeweils spezifischen Bedingungen und Herausforderungen berücksichtigen, den Mitarbeitenden Handlungsorientierung bieten und die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen einbeziehen (vgl. etwa DJI 2017: 7).

Auch »strukturelle Machtungleichgewichte, Kolonialgeschichte und andere Gewaltsysteme und deren Auswirkungen« werden zunehmend als Einflussfaktoren berücksichtigt (ebd.: 33). Eine gelingende Präventionsarbeit, so fassen Maria Dalhoff und Sevil Eder zusammen, setzt »sowohl bei Kindern als auch bei erwachsenen Bezugspersonen sowie bei gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen an« (2016: 84). Oder anders formuliert: Präventionsarbeit »zielt nicht nur auf Verhaltensänderung, sondern auch auf Verhältnisänderung ab« (Braun 2010: 15).

## Sexualisierte Gewalt und Sprachlosigkeit

Die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Thompson geht der Frage nach, warum sexualisierte Gewalt so häufig von Sprachlosigkeit umgeben ist. Sie spricht von einer »Gewalt der Sprachlosigkeit« (2010: 118), die sie exemplarisch an den Formen der Thematisierung sexueller Gewalt nach 2010 identifiziert. Sprachlos, so schreibt sie, können Betroffene durch Drohungen von Tätern werden, aber auch durch Äußerungen, die ihnen Mitverantwortung für Übergriffe zuschreiben. Sprachlos, so Thompson, seien auch jene Betroffenen, deren Sprechen folgenlos sei oder als unglaubwürdig abgetan wird. Schließlich könne Sprachlosigkeit auch in der Differenz zwischen dem Erlebten und den Möglichkeiten der Vermittlung an andere liegen. (Vgl. Thompson 2012: 118)

Mit Blick auf die medialen Debatten stellt Thompson fest, dass sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen häufig als »unfassliche, unglaubliche oder die Vorstellungskraft übersteigende Ereignisse« bezeichnet wird (ebd.: 119). Durch diese Außerordentlichkeit, die der sexuellen Gewalt zugeschrieben wird, geraten ihre Alltäglichkeit und Verbreitung sowie ihre Orte innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse aus dem Fokus (vgl. ebd.). Thompson plädiert dafür, in den Blick zu nehmen, wie Sprechen und Sprachlosigkeit an der Konstitution von Gewaltverhältnissen mittelbar und unmittelbar beteiligt sind, und danach zu fragen, wie in pädagogischen

Einrichtungen ein »‚Nicht-sprechen-Können‹ bzw. ein ›Nicht-gehört-Werden‹ entsteht« (Thompson 2010: 119; vgl. dazu auch Emcke 2013b).

Sprachlosigkeit spielt auch eine wichtige Rolle in der Aufrechterhaltung von Gewaltverhältnissen. Aus diesem Grund gilt es in der Präventionsarbeit als so wichtig, »vieles besprechbar [zu] machen« und »Redehilfe« zu geben (Selbstlaut 2014: 16). Aus diesem Grund brauchen auch Kinder und Jugendliche, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind, Sexualerziehung, wie die Fachstelle Selbstlaut schreibt: »Gerade auch Betroffene brauchen andere, richtige Informationen und die Verbindung zu Gefühlen, sie brauchen Wörter, die sie selber wählen können, sie brauchen Orientierung und eine Alternative zu der Verbindung von Sexualität und Gewalt, die ihnen als schön und richtig eingeredet wurde/wird.« (ebd.) Präventions- und Interventionsarbeit hat also auch zum Ziel, potenziell Betroffenen Wörter anzubieten und sie zum Sprechen zu ermutigen sowie das Zuhören und Hinhören von pädagogisch Tätigen zu fördern.

Aus eben dieser Perspektive heraus widmen sich die folgenden Abschnitte der Frage, nach den diskursiven Praktiken zu sexuellen Übergriffen und Präventionsarbeit in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen: Wie werden sexualisierte Übergriffe als Thema aufgegriffen? Wie werden mögliche Interventionen bei Grenzverletzungen und Übergriffserfahrungen und die Möglichkeiten der Prävention angesprochen und besprochen? Welche Zugänge werden für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorgeschlagen?

## 9.3 Sexuelle Übergriffe: Ausblenden, Ansprechen oder Besprechen?

Nach dieser auf Fachliteratur bezogenen Einleitung widmen sich die folgenden Abschnitte dem Forschungsmaterial. Bevor ich die diskursiven Praktiken der Bildungsveranstaltungen herausarbeite, soll in einem kurzen Exkurs gezeigt werden, wie sexuelle Gewalt und Präventionsarbeit in den Programmen und Ankündigungen von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen thematisiert werden. Hierbei beziehe ich wie bereits im vorherigen Kapitel auch längere Lehrgänge mit ein, die nicht Teil der soziografischen Untersuchung sind.

### Exkurs: Das Thema sexualisierte Gewalt in den Programmen sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen

In den oft recht knappen Ankündigungen von kürzeren einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen werden Präventionsarbeit und sexualisierte Gewalt zumeist nicht als Themen erwähnt. Anders ist das in den schriftlichen Programmen mittellanger und längerer sexualpädagogischer Lehrgänge. In den Programmfoldern ist häufig ersichtlich, dass sexueller Gewalt eine eigene Einheit gewidmet wird – sei es ein eigenes ein- bis zweitägiges Modul oder ein Themenblock innerhalb eines Moduls. Bereits im Programmfolder dieser Weiterbildungen ist also ersichtlich, dass sexualisierte Gewalt als wichtiges sexualpädagogisches Thema angesehen wird.

Die Einheiten oder Module werden etwa betitelt mit »Sexuelle und sexualisierte Gewalt« (FH Vorarlberg o.J.), »Sexuelle Gewalt als Thema in der Sexualpädagogik« (ISP o.J.), »Sexualisierte Gewalt; Möglichkeiten der Prävention« (ÖGS o.J.) oder »Gewalt – Verantwortung – Schutz – Konzepte. Sexualisierte Gewalt und Sexualpädagogik. Sexual-

pädagogische Konzeptentwicklung« (Lil* 2018). Der universitäre Lehrgang »Sexualpädagogik« der Sigmund Freud Privatuniversität, der an der Fakultät für Psychologie angesiedelt ist, enthält ein Modul zu »Sexualisierte Gewalt und Möglichkeiten der Prävention« (SFU o.J.). Ein längerer Lehrgang, nämlicher jener mit dem Titel »Leib – Bindung – Identität. Entwicklungssensible Sexualpädagogik« (vgl. Philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz und Initiative Christliche Familie o.J.) weist ein Modul zu Kinderschutz aus, bei dem als Unterthemen »Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung, ›Kompetente Eltern‹ – ›Starke Kinder‹ und Zusammenarbeit mit Fachstellen des Kinderschutzes« angesprochen werden. Es liegt nahe, dass es in diesem Modul (auch) um sexuelle Gewalt geht, explizit benannt ist dies jedoch nicht.

Im Programm des Lehrgangs »Lebensschutzpädagogik«, der in Kooperation mit dem Verein *aktion leben* an der Pädagogischen Hochschule Burgenland abgehalten wurde und der laut Eigendefinition als sexualpädagogisch verstanden wird, gibt es keinen Hinweis darauf, dass sexualisierte Gewalt als Thema behandelt wird (vgl. aktion leben/PH Burgenland 2013). Angesichts des Titels »Lebensschutzpädagogik« mag es verwundern, dass der Schutz vor (sexualisierter) Gewalt nicht als Teil von Lebensschutz begriffen wird. Auch die sogenannte Ausbildung des Vereins *TeenSTAR*[17], die mehrere Tage umfasst, enthält in der Darstellung der Inhalte keinen Verweis auf sexualisierte Gewalt, Präventionsarbeit oder ähnliche Themen (vgl. teenstar Österreich o.J.).

Auffällig ist, dass somit zwei jener Lehrgänge, die von ihrer Werthaltung her am wertkonservativsten eingeschätzt werden können, das Thema sexueller Missbrauch und Gewaltprävention in ihren Programmen nicht explizit benennen. Diese Erkenntnis widerspricht meiner Vorannahme: Dass sexuelle Vielfalt in den wertkonservativeren Veranstaltungen wenig thematisiert wird, bestätigt meine Annahme. Die Prävention von sexuellem Missbrauch und sexualisierten Übergriffen hätte ich jedoch als wichtiges Thema wertkonservativerer Veranstaltungen eingeschätzt. Die Programmanalyse bestätigt dies allerdings nicht. Vielmehr zeigt sich, dass alle Lehrgänge, die sexuelle Vielfalt/sexuelle Orientierung in den Programmen nicht explizit nennen, auch sexualisierte Gewalt/Gewaltprävention nicht erwähnen. Ob diese Themen tatsächlich nicht (näher) aufgegriffen werden und warum dies der Fall sein könnte, wäre eine nähere Untersuchung wert.

Die längeren Veranstaltungen beinhalten laut ihrer Programme also fast durchgehend entweder sowohl sexuelle Vielfalt und sexualisierte Gewalt oder sie nennen beides nicht. Mit Ausnahme zweier wertkonservativerer ausgerichteter Angebote lässt sich anhand der Programmanalysen also festhalten, dass sowohl unterschiedliche sexuelle Orientierungen/sexuelle Vielfalt als auch sexualisierte Gewalt als Themen dieser längeren Aus- und Weiterbildungen aufscheinen. Diese beiden Themen, so ließe sich vorsichtig schlussfolgern, scheinen von den meisten Veranstalter*innen sexualpädagogischer Lehrgänge als wichtige Themen professioneller Sexualpädagogik betrachtet zu werden.

Was lässt sich nun über jene kürzeren bis mittellangen Veranstaltungen sagen, die beobachtet wurden? In diesen Veranstaltungen, die maximal ein Semester, manchmal aber auch nur einen Halbtag umfassen, gibt es zumeist keine eigene Einheit zu sexua-

17 Die Ausbildung hat keinen konkreten Titel, sondern wird nur mit dem Zusatz »Befähigung zur TeenSTAR Arbeit« versehen. Auf der Website des Vereins wird aber durchaus der Begriff Sexualerziehung verwendet.

lisierten Übergriffen und/oder Gewaltprävention. Sexualisierte Gewalt wird dennoch in den meisten Veranstaltungen Thema, wenn auch oft nicht näher besprochen.

## Sprechanlässe und Thematisierungsweisen

Aus welchen Anlässen heraus werden Übergriffe bzw. Prävention in den einführenden Bildungsveranstaltungen thematisiert? Gibt es spezielle Übungen oder Inputs dazu? Angesprochen werden sexualisierte Gewalt und ihre Prävention etwa dann, wenn Themenfelder der Sexualpädagogik gesammelt, ein Brainstorming zu Sexualität gemacht oder die Interessen der Teilnehmer*innen abgefragt werden. Methoden zur schulischen Arbeit oder zur Selbstreflexion werden zum Themenfeld sexualisierter Gewalt hingegen nur selten vorgestellt. Eine Ausnahme bildet eine Veranstaltung bei der ein Stationenbetrieb in unterschiedlichen Räumen angeboten wurde. Die Teilnehmer*innen konnten sich aus mehreren Themen zweimal eines auswählen und sich in einer Kleingruppe mit Reflexionsübungen und didaktischem Material dazu beschäftigen. Neben Themen wie »Sexualität als Provokationsfeld« und »Pubertät und Körperbewusstsein« gab es auch eine Station zu »Grenzverletzungen, sexualisierte Gewalt«. Wer sich für diese Station entschied, war unter anderem aufgefordert, eine Übung zur Entmachtung von Schimpfwörtern auszuprobieren und einen Reflexionsfragebogen zum Thema »Ist das Gewalt?« auszufüllen. (BP)

Am häufigsten wird sexueller Missbrauch und Präventionsarbeit in Plenargesprächen angesprochen. Ein Anlass zur Thematisierung von Übergriffen unter Kindern bzw. unter Jugendlichen sind erzählte Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis, die Teilnehmende in Plenargespräche einbringen. So taucht in einigen Bildungsveranstaltungen die Frage von Teilnehmer*innen auf, wann körperliche Erkundungsspiele unter kleineren Kindern – insbesondere das Berühren der Genitalien anderer – in Ordnung seien und wo es zu intervenieren gelte, weil es sich um Übergriffe handle. Auch körperliche Formen des Sich-Neckens und Provozierens unter Jugendlichen, bei denen die Grenze zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriff von außen oft nicht so leicht wahrnehmbar ist, wurden bisweilen thematisiert. In den meisten Bildungsveranstaltungen blieb es beim anlassbezogenen Ansprechen der Themen ohne einer näheren Auseinandersetzung.

Wie dieses Ansprechen und bisweilen auch das Besprechen gestaltet wird, steht in den folgenden Abschnitten im Zentrum der Rekonstruktion. Herausgearbeitet werden, ähnlich wie in Kapitel 8, jene Thematisierungsweisen, die wiederholt beobachtet wurden und als diskursive Praktiken des Feldes sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen verstanden werden können.

### (1) Formen sexueller Übergriffe und Gewalt unterscheiden

Eine Thematisierungsweise, die sich – wenn auch nicht sehr häufig – in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, ist das Differenzieren von unterschiedlichen Formen von Grenzüberschreitungen und Gewalt. Die folgende Zusammenfassung eines Kleingruppengesprächs in einer mittellangen Weiterbildungsveranstaltung zeigt das Bemühen der Teilnehmer*innen, Klarheit über Begriffe und Unterscheidungen rund um sexuelle Übergriffe zu bekommen:

> In einer Gruppenarbeit bringt eine Person in die Themensammlung zu Sexualität die Begriffe »Grapschen« und »Ausgreifen« ein. Eine Person sagt, dass dies in der Volksschule Thema sei und sich dann bis in die Arbeitswelt ziehen würde. Eine andere Person wirft ein, ob es das nicht auch schon bei Kleinkindern geben würde. Es wird diskutiert, dass es bei Kleinkindern einen anderen Hintergrund hätte als bei älteren Kindern. Beim Grapschen, so definiert es eine Teilnehmerin, gehe es darum sich Lust zu verschaffen ohne zu fragen, woraufhin jemand vorschlägt, beim Begriff Ausgreifen zu bleiben. Im Erwachsenenalter, meint eine andere Person, würde »das« dann in sexuelle Belästigung übergehen. (BP und Transkript)

Die Gruppe diskutiert angesichts einer Themensammlung zu Sexualität über Grenzüberschreitungen und kommt zu einer Definition von Grapschen als einer Handlung, welche gegen die Zustimmung der anderen Person gesetzt wird und der Lust der übergriffigen Person dient. Im Gespräch wird dabei eine Unterscheidung zwischen Handlungen von Kleinkindern und denen größerer Kinder und Erwachsener gemacht. Bei den Formen von Grenzüberschreitungen, die besprochen werden, scheint es um Grenzüberschreitungen unter annähernd Gleichaltrigen zu gehen, auch wenn dies nicht eindeutig benannt wird.

In einer anderen halbtägigen Veranstaltung werden die Teilnehmer*innen eingeladen in Kleingruppen mögliche »Worst-Case-Szenarien« in der sexualpädagogischen Arbeit zu besprechen:

> Während der Berichte aus der Kleingruppenarbeit taucht die Frage auf, wie Pädagog*innen in Gesprächen mit Kindern agieren können, die von sexualisierten Gewalterfahrungen erzählen. Im Gespräch über diese Frage werden sexuelle Gewalt von Erwachsenen an Kindern, sexuelle Übergriffe unter Kindern und häusliche Gewalt vermischt. Die Referentin macht die Gruppe auf diese Vermischung aufmerksam. Sie erklärt, dass die Strategien für Gespräche mit Betroffenen nicht so unähnlich seien, dass aber Übergriffe unter Kindern, Missbrauch von Erwachsenen und häusliche Gewalt schon ganz verschiedene Sachen seien. (BP)

Begriffsverständnisse und -differenzierungen werden von Lehrpersonen bisweilen auch in Form kurzer Inputs eingebracht:

> In einer kürzeren Fortbildung wird sexualisierte Gewalt allgemein als ein Machtgefälle definiert, das durch Sexualisierung hergestellt oder aufrechterhalten wird. Die Selbstbestimmung der Person, die von der Gewalt betroffen ist, werde dabei ausgesetzt, so die Erklärung. (BP)

In einer anderen Fortbildung wird ebenfalls eine Definition für sexuellen Missbrauch bzw. sexualisierte Gewalt an Kindern referiert:

> Es gehe dabei, so eine Referentin, um das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das in Handlungen sexueller Gewalt von Erwachsenen missbraucht wird, um sich selbst zu erregen. Erwachsene benutzen also Kinder für ihre Lust. Zentral ist dabei nicht der Sex, sondern der Machtmissbrauch. (BP)

Die beiden angebotenen Definitionen ähneln sich insofern, als sie von einem Machtgefälle sprechen, das zur Lust oder Befriedigung der mächtigeren Person ausgenützt wird. Während erstere nicht zwischen Gewalt unter Erwachsenen und der Gewalt von Erwachsenen an Kindern unterscheidet, konzentriert sich der zweite Definitionsversuch auf den Missbrauch von Erwachsenen an Kindern.

In einer Veranstaltung fragt eine Teilnehmerin nach, ob Handlungen unter Kindern nicht als sexuelle Gewalt zählen würden. Die Referentin erklärt daraufhin, dass sie solche Grenzüberschreitungen »sexuelle Übergriffe« nennen würde. Übergriffe unter Kindern seien etwas anderes als solche von Erwachsenen gegenüber Kindern, weil der Altersunterschied und das Machtgefälle nicht so groß seien. Zudem wären die Handlungen weniger geplant als dies bei Missbrauch von Erwachsenen der Fall wäre. Mit zunehmendem Alter, also je älter die übergriffige Person sei, desto stärker würden die Übergriffe jedoch dieselbe Dynamik bekommen wie bei Erwachsenen, so die Lehrperson. Die Referentin erwähnt auch, dass sie es bei Kindern nicht sinnvoll finden würde, den Begriff der Täter zu verwenden, sondern vielmehr von übergriffigen Kindern sprechen würde. (BP)[18] Eine Referentin führt als Fachbegriff für Übergriffe unter Jugendlichen den Begriff der *peer violence* ein (BP). Dieser hat den Vorteil, dass er benennt, dass die Gewalt unter Gleichaltrigen stattfindet; mit ihm lassen sich jedoch sexualisierte Übergriffe nicht von anderen Formen der Gewalt unterscheiden.

Eine explizite begriffliche Klärung wie in den letzten Beispielsequenzen findet sich nicht sehr häufig in den beobachteten Bildungsveranstaltungen. Die Differenzierung von unterschiedlichen Formen von Grenzüberschreitung und Gewalt, wie eben vorgestellt, konnte ich fast ausschließlich in Bildungsveranstaltungen beobachten, die von Referentinnen (!) geleitet wurden, die sowohl in der Sexualpädagogik tätig sind als auch explizit zur Prävention sexualisierter Gewalt arbeiten.[19]

### (2) Auf Grenzverschiebungen und Missbrauchsdynamiken hinweisen

Eine diskursive Praktik im Sprechen über sexuellen Missbrauch und Präventionsstrategien ist das Aufzeigen von Grenzverschiebungen und Missbrauchsdynamiken. Mehrere Referentinnen betonen, dass die Grenzüberschreitungen nicht immer von außen sichtbar wären und sukzessive ausgeweitet würden:

> Von außen, so die Lehrperson, ließe sich nicht immer sagen, ob etwas eine Grenzüberschreibung sei. Der Unterschied liege darin, ob der Erwachsene auf die Signale des Kindes höre und hinspüre, was gut für das Kind sei, und nicht beleidigt reagiert, wenn das Kind

18 An dieser Stelle sei angemerkt, dass in der feministisch geprägten Beratungs- und Selbsthilfearbeit der Begriff Opfer auch bei Erwachsenen vermieden und stattdessen der Begriff Betroffene/betroffene Frauen verwendet wird. Aus dem Englischen kommend wird für erwachsene Frauen/Personen, die sexualisierte Gewalt in ihrer Kindheit erlebt haben, auch der Begriff Überlebende (survivors) verwendet, der jedoch insofern problematisch ist, als er üblicherweise für Überlebende des Holocaust gebraucht wird (vgl. Gaubinger/Schneeweiß 2012: 24–27).

19 Zum Korpus meines Forschungsmaterials, darauf soll hier nochmal hingewiesen werden, gehören jedoch keine Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt auf Prävention sexualisierter Gewalt, sondern ausschließlich einführende Veranstaltungen mit einem allgemeinen sexualpädagogischen Anspruch.

> irgendeine Form von Nähe nicht möchte. Etwas anderes sei es, wenn der Erwachsene Bedürfnisse habe, die er stillen möchte. Es würden also innen andere Prozesse ablaufen. (BP)

Die Referentin weist in dieser Aussage darauf hin, dass Grenzüberschreitungen für Außenstehende manchmal schwer zu erkennen seien. Die Grenzüberschreitung ist also nicht immer an der Handlung selbst erkennbar, sondern von der Intention und Dynamik zwischen den Personen abhängig. Das zentrale Kriterium der Unterscheidung sei, ob die Bedürfnisse und Grenzen des Kindes wahrgenommen und geachtet werden. Die Aussage der Referentin lässt sich so lesen, dass sie für die feineren Ebenen und die subtileren Formen von Grenzüberschreitungen sensibilisieren möchte, die nicht auf den ersten Blick offensichtlich sind.

Eine andere Referentin betont, dass sexualisierter Gewalt zumeist schrittweise Grenzverschiebungen bzw. Grenzüberschreitungen vorausgehen, die entweder vom Täter selbst initiiert oder möglicherweise bereits im Bezugssystem des Kindes normalisiert, also üblich sind:

> Die Referentin erwähnt das Beispiel eines zwölfjährigen Mädchens, das sexuelle Gewalt von einer Person aus dem Bezugssystem erlebt hat, und meint, dass diese nur möglich war, weil das Mädchen die Jahre davor schrittweise darauf »vorbereitet« wurde. Die Referentin setzt das Wort »vorbereitet« dabei mit Gesten unter Anführungszeichen. Grenzüberschreitungen werden »normalisiert«, so die Referentin und zwar schrittweise immer ein Stück weiter, ohne dass es auffalle. (BP)

Die Referentin macht in dieser Sequenz also deutlich, dass Missbrauch nicht plötzlich passiert, sondern langsam angebahnt wird, wobei ein soziales Umfeld, das die Grenzen von Kindern und Jugendlichen nicht achtet, Missbrauch begünstigt. Die Referentin führt in der darauffolgenden Sequenz den Begriff der »Ebenenverschiebung« ein, den sie an Beispielen aus der Eltern-Kind-Beziehung erläutert:

> »Wenn die erwachsene Bezugsperson aus der Dusche kommen, nackt in der Wohnung ist, warum auch immer, gehen die [kleinen Kinder] hin und greifen das Geschlechtsorgan an (...), das ist normal, das ist nicht übergriffig vom Kind, weil das Kind das als Spiel ansieht. (...) Nur geht das nicht. Das geht deshalb nicht, weil die erwachsene Person auf einer ganz anderen sexuellen Ebene ist und nicht so tun kann, als wäre sie da nicht. Nicht weil es unmoralisch ist, sondern weil es eine Ebenenverschiebung wäre. Ich kann ja auch nicht so tun, als wäre mein Kind meine Psychotherapeutin. Ich kann auch nicht so tun als wäre mein Kind meine Partnerin oder mein Partner. Das geht nicht. Ebenenverschiebungen sind immer eine Form der Gewalt, immer. (...) Es geht ja nicht drum, dass man ausflippt [wenn das Kind die Genitalien des Erwachsenen angreift, M.T.], aber es geht darum, deutlich zu machen: ›Hey, ich bin keine Doktorspielfreundin, kein Doktorspielfreund.‹ ›Du, das ist meins.‹ Ja, deutlich zu machen, dafür stehe ich nicht zur Verfügung.«
>
> Übergriffige Erwachsene, so ergänzt sie, würden solche Ebenenverschiebungen aktiv befördern. Wenn Erwachsene Berührung zulassen oder initiieren, die eine erwachsene sexuelle Stimmung erzeugen, so die Referentin, dann »passe das nicht zum Kind«. Solche Ebenenverschiebungen fallen nicht auf und können von den Kindern auch nicht erzählt werden. (BP und Transkript)

Die Referentin erklärt in dieser Sequenz an einem Beispiel kindlicher Neugier, wie wichtig es ist, dass Erwachsene klar in Bezug auf ihre Rolle als Erwachsene und ihre Beziehung zum Kind sind, die keine Beziehung unter Gleichen ist. Die Verschiebung von Ebenen und Grenzen würde Handlungen und »erwachsene sexuelle Stimmungen« in der Beziehung zum Kind einführen und normalisieren. Übergriffige Personen würden solche Verschiebungen befördern und initiieren. Das Gewaltvolle daran sei schwer greifbar und kann von Kindern schwer in Worte gefasst werden. Ebenen- und Grenzverschiebungen, darauf wird hier auch verwiesen, gehen sexuellem Missbrauch üblicherweise voraus und bereiten ihn vor.

Auch in der folgenden Sequenz aus einer anderen Bildungsveranstaltung erklärt die Referentin Missbrauchsdynamiken und markiert dabei auch die Absicht der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen:

> Die Referentin spricht über ihr Verständnis von sexualisierter Gewalt. Sie definiert diese so, dass Erwachsene Kinder verwenden, um sich selbst zu erregen. Sie erklärt, dass es um Machtmissbrauch geht. Diese sei zentral, nicht der Sex. Täter hätten ihre Übergriffe zumeist gut und schon lange vorher geplant. Sexueller Missbrauch, so erklärt die Referentin, sei dabei von Geheimhaltung umgeben und löse bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen zumeist zunächst Verwirrung aus. Sexuelle Gewalt würde nicht mit Vergewaltigung beginnen, sondern sehr langsam angebahnt werden und sei anfangs nur schwer erkennbar. Die Hoffnung der Präventionsarbeit sei, so die Referentin, dass Kinder früh merken, dass sich etwas nicht gut anfühlt, und sich Hilfe holen – und zwar zu einem Zeitpunkt, wo das Erlebte zwar unangenehm, aber noch nicht traumatisierend ist. Damit Kinder und Jugendliche dies rechtzeitig tun können, ist es wichtig, dass sie ihren Gefühlen vertrauen und gut spüren können, dass ›etwas nicht stimmt‹. (BP)

In dieser Sequenz werden neben dem schrittweisen Überschreiten und Verschieben von Grenzen auch die Planung und Geheimhaltung von sexueller Ausbeutung angesprochen. Durch die schrittweise Anbahnung sei sie auch für die Betroffenen zunächst nur als diffuses Unbehagen oder Verwirrung wahrnehmbar. Im Verweis darauf, dass Täter ihre Übergriffe durch Grenzverschiebungen langsam vorbereiten, wird auch die Chance deutlich, diesen Prozess möglichst früh zu stoppen. Die Referentin zeigt auf, wo und wie Präventions- bzw. Interventionsarbeit ansetzen kann. Die Voraussetzung dafür sei, dass Kinder lernen, ihren Gefühlen zu vertrauen und Hilfe zu holen, wenn sich etwas nicht gut anfühlt. Damit der Übergriff dann auch tatsächlich gestoppt werden kann – das wird an dieser Stelle nicht angesprochen –, braucht es Erwachsene, die das Kind hören und ernst nehmen und Schritte setzen, die Grenzverschiebungen bzw. Übergriffe zu beenden.

### (3) Handlungsmöglichkeiten für Gespräche mit betroffenen Kindern aufzeigen

Eine Thematisierungsweise, die in unterschiedlicher Intensität beobachtet werden konnte, ist das Aufzeigen oder auch Besprechen von Umgangsweisen mit dem Verdacht, dass Kinder und Jugendliche oder auch erwachsene Klient*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sind. In der folgenden Sequenz einer mittellangen Bildungsveranstaltung sprechen Teilnehmer*innen in einer Kleingruppe über den Umgang mit der Thematik an ihrem Arbeitsplatz.

> In Kleingruppen reflektieren die Teilnehmenden den Umgang mit Sexualität in den Einrichtungen, in denen sie arbeiten. Angeleitet durch die vorgegebenen Reflexionsfragen spricht eine Kleingruppe auch über den Umgang mit Übergriffen bzw. dem Verdacht auf Missbrauch. Ein Teilnehmer, der in einer Wohneinrichtung mit erwachsenen behinderten Menschen arbeitet, meint, er wisse nichts von Grenzverletzungen in seiner Einrichtung. Die anderen Gruppenmitglieder fragen ihn daraufhin, ob es einen Krisenplan in seiner Einrichtung gebe. Der Teilnehmer antwortet, dass er nicht glaube, dass es das gebe. Er kenne einen solchen Plan jedenfalls nicht. Eine andere Teilnehmerin, die im Gesundheitsbereich arbeitet, erzählt, dass sie in ihrer Arbeit durchaus mit dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch konfrontiert sei. Der Umgang damit wäre so, dass die Patient*innen zu einem Rechtsanwalt geschickt werden. (BP)

Deutlich wird an dem besprochenen Beispiel einer Wohngruppe, dass es entweder an Handlungsstrategien mangelt oder nicht alle Mitarbeitenden über diese Bescheid wissen. Gesprochen wird auch über eine medizinische Einrichtung, deren Umgang mit sexualisierter Gewalt oder dem Verdacht darauf rechtlich orientiert ist. Die Patient*innen werden an einen Rechtsanwalt und nicht etwa an einschlägige Beratungs- und Interventionsstellen weitergeleitet. Die Sequenz verweist auf den Bedarf an Auseinandersetzung mit der Thematik und an der Etablierung von Handlungsstrategien in unterschiedlichen psychosozialen Handlungsfeldern.

In einer halbtägigen Fortbildung wird das Thema »sexueller Missbrauch und wie man ihn erkennt« von den Teilnehmer*innen explizit gewünscht und von der Referentin auf die Themenliste gesetzt:

> Gegen Ende der Fortbildung blickt die Referentin auf die Liste und bemerkt, dass sie jetzt alles behandelt hätte außer das Thema Missbrauch. Sie meint darauf hin, dass – wenn die Teilnehmerinnen etwas beobachten oder wenn ihnen ein Kind etwas erzählt – es als Erstes wichtig wäre, gelassen zu reagieren. Das sei nicht so leicht, aber wenn man eine »Fratze des Entsetzens« bekommen würde, was vielleicht die erste Reaktion sein könne, dann würde das Kind eventuell verstummen, weil es uns ja nicht entsetzen will, sondern Hilfe sucht. Die Referentin fordert die Teilnehmenden auf, sich durchzudenken, wie sie in einer solchen Situation reagieren würden. Dann gibt sie den Rat, im Gespräch mit dem Kind nur aktiv zuzuhören. Sie demonstriert das mit bestätigenden Kommentaren wie »So ist das« und »Aha«. Jemand fragt, ob man Fragen stellen solle. Die Referentin meint, dass es besser wäre nur zuzuhören. Danach wäre es wichtig, sich an Expert*innen zu wenden und mit diesen alles Weitere zu besprechen.
>
> Wichtig sei, nicht gleich die Eltern zu informieren, da es sonst passieren könnte, dass diese das Kind aus der Schule nehmen und die Pädagog*innen dann keine Möglichkeit mehr haben, das Kind zu unterstützen. Die Referentin weist darauf hin, dass es auch wichtig sei, sich selbst Unterstützung zu holen und nicht alleine mit der Situation zu bleiben.
>
> Wenn ein Kind »so etwas« erzählt, meint die Referentin, dann sei das schon »sehr massiv«. Beim »primären Täterkreis«, also Tätern aus der Familie, würde man oft nicht so schnell »draufkommen«, weil es sehr komplex und fast nicht erkennbar wäre. Oft hätte das Kind ja eine enge Beziehung zum Täter, was dazu führe, dass die Übergriffe oft erst in der Pubertät bekannt werden, wenn auch andere Probleme dazu kommen würde, wie Selbstmordversuche, Magersucht oder Ähnliches. Bei einem »sekundären Täterkreis«,

also bei Trainern, Musiklehrer u.Ä. – sie weist an der Stelle darauf hin, dass die Täter meistens Männer seien –, würde man eher »drauf kommen«. Manchmal gebe es blaue Flecken oder Blut in der Unterhose, aber insgesamt wäre Missbrauch schwer zu erkennen.

Eine Teilnehmerin fragt nach dem Schularzt und die Referentin meint, dass man mit dem Schularzt und Kolleg*innen reden könne. Bei einer Beratungsstelle könne man auch anonym anfragen, da müsse man seinen eigenen Namen nicht sagen. Sie erwähnt noch das Kinderschutzzentrum sowie einen Verein, der im Bundesland zu dem Thema tätig sei. Sie schließt ihre Ausführungen damit, dass sie jetzt dazu auch nicht mehr sagen könne, das sei »eine große dunkle Welt«. (BP)

In dieser Sequenz reagiert die Referentin auf den Wunsch von Teilnehmer*innen und spricht über sexuellen Missbrauch. Sie konzentriert sich dabei auf den Umgang mit Erzählungen von Kindern und den Umgang mit Verdacht. Ihre zentrale Botschaft ist dabei, dass es einerseits gelte, gelassen zu bleiben und dem Kind zuzuhören und sich andererseits Unterstützung von Expert*innen zu holen. Sie verweist darauf, dass Missbrauch oft von Personen aus dem nahen Umfeld der Kinder ausgeübt wird, was es schwer mache, ihn zu erkennen. Im Sprechen über Erkennungszeichen erwähnt sie körperliche Aspekte. Beobachtbare Veränderungen im Verhalten der Kinder, die Hinweise geben könnten, bleiben unerwähnt.

Die Teilnehmenden bekommen in dieser Sequenz einige Hinweise zum Umgang mit dem Verdacht auf sexuellen Missbrauch. Im Kontrast zu diesen durchaus fachkundigen Hinweisen steht der abschließende Kommentar der Referentin. Die Rede von der »großen dunklen Welt«, über die nicht mehr gesagt werden könne, verweist eher auf einen Diskurs, in dem sexualisierte Gewalt als das ›unaussprechlich Schreckliche‹ gilt, als auf einen Diskurs der professionellen Intervention. Diese Stelle kann so interpretiert werden, dass sich im Sprechen bisweilen Bezüge auf Fachdiskurse mit Bezügen auf Alltagsdiskurse mischen. Dies lässt sich in den Bildungsveranstaltungen wiederholt beobachten – insbesondere, aber nicht ausschließlich beim Thema sexualisierte Gewalt (vgl. dazu auch Kapitel 7.3 und 8.3).

Auch in der folgenden Sequenz aus einer kürzeren Bildungsveranstaltung liegt der Fokus auf den Handlungsmöglichkeiten von Pädagog*innen im Gespräch mit Kindern, die von Übergriffen erzählen:

Angesichts der Besprechung von herausfordernden Situationen sammelt die Referentin gemeinsam mit den Teilnehmenden Möglichkeiten der Reaktion und notiert diese auf einem Flipchart. Genannt werden dabei unter anderem:

»einen Gesprächsrahmen schaffen; loben und auf den Mut des Kindes verweisen; bestärken; trösten (›Ich stelle mir vor, dass sich das scheiße anfühlt…‹); ernst nehmen; nach einer Person suchen, die eingeweiht werden kann und mit der das betroffene Kind einverstanden ist; keine Geheimhaltung versprechen, aber sagen, dass der Name nicht weitergesagt wird; Zeit geben, dranbleiben und mehrere Gespräche führen; auf die Rechte verweisen, die Kinder haben.«

Die Referentin weist darauf hin, dass es hilfreich sein könne – sowohl beim Verdacht auf sexualisierte Übergriffe als auch bei häuslicher Gewalt, die davor kurz Thema war –, dem betroffenen Kind Einschätzungen anzubieten: »Ich weiß nicht, woher die blauen Flecken sind, aber ich mache mir Sorgen …«, »Ich möchte, dass du weißt, dass …«. (BP)

In dieser Sequenz werden gemeinsam Handlungsstrategien gesammelt. Deutlich wird dabei der Fokus auf die Stärkung und Unterstützung des betroffenen Kindes. Von zentraler Bedeutung ist dabei laut der Referentin, mit dem Kind in Kontakt zu bleiben, als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen sowie weitere Unterstützung zu organisieren.

### (4) Übergriffiges Verhalten unter Heranwachsenden besprechen

In mehreren Veranstaltungen wird übergriffiges Verhalten unter Heranwachsenden, also bei annähernd gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, Thema. Eine Referentin verweist mehrmals darauf, dass es das Schamgefühl von Kindern im Kontakt unter Gleichaltrigen zu respektieren gelte:

> Sie plädiert dafür, auf jeden Fall die Schamgrenzen von Kindern zu respektieren. Sie fände das gemeinsame Duschen sehr heikel. Es könne für einige grenzüberschreitend sein, wenn das verpflichtend wäre.
>
> An anderer Stelle meint dieselbe Referentin, dass sie das Schamgefühl der Kinder immer respektieren würde. Nicht nur beim Duschen, sondern etwa auch beim Umziehen zum Turnen. Die Schüler*innen könnten etwa in die Toilette gehen, wenn sie sich nicht mit den anderen umziehen wollen. [Eine Teilnehmerin macht daraufhin ein Seitenkommentar, das nicht für alle hörbar ist. Sie äußert die Befürchtung, dass das Angebot, sich in der Toilette umzuziehen, die Dynamik bekommen könnte, dass niemand sich mehr in der Umkleide umziehen wolle. Sie sei also eher dagegen.]
>
> Eine andere Teilnehmerin fragt, wie man reagieren solle, wenn Kinder einander die Hosen herunterziehen. Die Referentin antwortet, dass sie das verbieten würde, das sei übergriffig. (BP)

In der Sequenz wird zum einen angesprochen, dass das Bedürfnis nach Schutz der Intimität von Heranwachsenden – formuliert als Schamgrenze – respektiert werden solle. Als Beispiel dient die Situation des Umkleidens vor und nach dem Sportunterricht, bei der es um Intimitätsschutz gegenüber Gleichaltrigen geht. Die Praxis unter Heranwachsenden, anderen die Hose herunterzuziehen, benennt die Referentin klar als Übergriff und fordert auf, diese Praxis zu unterbinden.

Bisweilen werden auch Übergriffe von Burschen an Mädchen von Referentinnen oder Teilnehmerinnen in Form von kurzen Erlebnisberichten aus der eigenen Kindheit thematisiert:

> So erwähnt eine Referentin ihre eigene Schulerfahrung, in der die Burschen den wenigen Mädchen in der Klasse »an die Geschlechtsteile« gegriffen hätten. Sie benennt die Situation als »Horror« und äußert, dass sie sich gewünscht hätte, dass die Lehrer aufmerksam für diese Problematik gewesen wären. Sie resümiert den kurzen Erfahrungsbericht aus ihrer Kindheit mit dem Verweis auf die Verantwortung von Pädagog*innen, die Problematik anzusprechen und klare Grenzen zu ziehen.
>
> Eine Teilnehmerin erzählt etwas später in derselben Einheit ebenfalls davon, dass sie und ihre Schulkolleginnen übergriffigen Berührungen eines Mitschülers ausgesetzt waren. Er hätte in den Pausen den Mädchen auf den Po gegriffen und sie »auch vorne berührt«. Manche seien davon stärker betroffen gewesen als andere.

> Sie berichtet von einer konkreten Situation, die ihr noch sehr in Erinnerung ist. Der Junge sei ihr und ihrer Freundin auf dem Weg von der Schule in den Hort nachgelaufen und habe sie nicht in Ruhe gelassen. Sie habe sich gewehrt und ihm das »Haxl gestellt«, wodurch sie ihn unabsichtlich verletzt hätte. Als Reaktion auf seine Verletzung wollten die Eltern des Burschen sie anzeigen, obwohl sie sich doch nur gegen seine Belästigung gewehrt hatte. Der Junge hätte dann aber bald darauf die Schule verlassen.
>
> Die Referentin reagiert auf die Erzählung der Teilnehmerin, indem sie meint, dass »man sich an so etwas erinnern würde«, und geht dann recht abrupt dazu über, eine andere Geschichte aus dritter Hand zu erzählen. (BP)

In den beiden Sequenzen wird von Erfahrungen mit Übergriffen in der eigenen Kindheit berichtet. Die Referentin rundet ihre eigene Erfahrung mit der Conclusio ab, dass es wichtig sei, dass Pädagog*innen ihre Verantwortung in Bezug auf Übergriffe unter Schüler*innen wahrnehmen. Die erzählte Erfahrung der Studierenden erfährt zwar Resonanz durch die Referentin, durch den raschen Übergang zu einer thematisch anderen Geschichte entsteht aber auch der Eindruck, als würde über die Erzählung hinweggegangen werden ohne ihr – etwa durch ein kurzes nachdenkliches Schweigen oder eine empowernde Reinterpretation – Anerkennung und Bedeutung zu verleihen.

Bisweilen werden Übergriffe unter Heranwachsenden auch Thema, weil Teilnehmende Erlebtes aus ihrer pädagogischen Praxis einbringen:

> Die Teilnehmenden einer kürzeren Veranstaltung sind aufgefordert, in Kleingruppen »Worst Case-Situationen« zu besprechen. Ein Teilnehmer, der in der Sekundarstufe als Lehrer arbeitet, erzählt, dass während seiner Gangaufsicht in der Pause ein Mädchen zu ihm gekommen sei und berichtet habe, dass die Burschen sie »ausgreifen«. Er erzählt von seiner Reaktion und betont dabei, dass das Mädchen nicht sagen wollte, wer der übergriffige Bursche war. Den Teilnehmer scheint die Situation und die Frage nach einem guten Umgang damit sehr zu beschäftigen. Die Gruppe sammelte mögliche Reaktionsweisen wie z.B.: mit der Schülerin in Ruhe ein Gespräch führen und sich die Situation erzählen lassen; der Schülerin signalisieren, dass ihr Glauben geschenkt wird; Rat holen von vertrauensvollen Kolleg*innen, ohne den Namen der Schülerin zu nennen, oder mit dem Klassenvorstand sprechen.
>
> In der anschließenden Plenumssituation erzählt die Kleingruppe ›abstrakt‹ von der besprochenen Situation, ohne dass sie als Erlebnis eines Teilnehmers erkenntlich wird. Auffällig ist, dass der Teilnehmer, der die Situation eingebracht hat, im Sprechen über Handlungsmöglichkeiten nun stärker die Orientierung an der Unterstützung der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt als die ›Aufdeckung des übergriffigen Burschen‹. Wahrnehmbar wird auch, dass der Teilnehmer anders spricht als in der Kleingruppe. Er scheint mehr Distanz zu seiner Erfahrung zu haben und wirkt sicherer.
>
> Im Zuge des Gesprächs weist die Referentin darauf hin, dass es bei Übergriffen unter Gleichaltrigen wichtig wäre, getrennt mit dem betroffenen und dem übergriffigen Kind zu sprechen. Um weitere Übergriffe zu vermeiden, könnten z.B. räumliche Veränderungen vorgenommen werden. Sinnvoll könne auch sein, mit dem Kind potenzielle Verbündete zu suchen. Die Referentin schlägt auch vor, dass eventuell Workshops mit der ganzen Klasse gemacht werden können (je nachdem etwa Anti-Mobbing-Pro-

> gramme, Präventionsworkshops, Mediation …). Zudem sei es wichtig, die Übergriffe klar abzulehnen, jedoch nicht das übergriffige Kind als Ganzes.
>
> Abschließend betont sie, dass es wichtig sei, dass pädagogisch Tätige Übergriffe stoppen, wenn sie diese beobachten, und möglichst konkret benennen, was sie gerade beobachtet haben. (BP)

Diese längere Sequenz dokumentiert das Sprechen über den Umgang mit Übergriffen unter Gleichaltrigen, die von Schüler*innen erzählt werden. Der Fokus liegt dabei auf den Handlungsmöglichkeiten von Pädagog*innen. Die Referentin bietet Orientierungshilfen an und verweist auf die Verantwortung von Pädagog*innen, Übergriffe zu stoppen bzw. weitere zu verhindern. Deutlich wird an dieser Sequenz zum einen, dass es Unsicherheit im Umgang mit Übergriffen bei Teilnehmenden gibt. Zum anderen zeigt die Sequenz auch, dass ein Teilnehmer die neu erfahrenen Handlungsmöglichkeiten im Sprechen sofort aufgreift. Es wird also eine große Lernbereitschaft erkennbar sowie der Bedarf, eben solche Situationen zu besprechen und im Umgang damit beraten zu werden.

In einer längeren Veranstaltung wird ebenfalls von übergriffigem Verhalten unter Jugendlichen erzählt:

> Eine Teilnehmerin, die als Schulsozialarbeiterin arbeitet, spricht über das Grapschen von Jungen gegenüber Mädchen. Sie meint, dass das Grapschen von den Mädchen nicht gewollt sei, dass es aber dennoch auch einen »Coolnessfaktor« hätte und es darum gehen würde, wer die Begehrteste sei. Es sei also eine Ambivalenz bei den Mädchen wahrnehmbar und es sei schwierig zu differenzieren, was ein Übergriff sei.
>
> Jemand meint daraufhin, dass es möglich wäre, mit den Jugendlichen andere Formen zu besprechen, wie man Zuneigung zeigen könne. Das Verhalten der Burschen wäre oft ein Ausdruck von Hilflosigkeit. Die Referentin sagt, sie würde jetzt provokant in die andere Richtung fragen: Wenn wir Kindern die Möglichkeit nehmen, Grenzen zu ziehen, nehmen wir ihnen dann nicht auch Lernchancen?
>
> Eine Teilnehmerin erzählt daraufhin von einem Fall, wo mehrere Burschen gegenüber einem Mädchen übergriffig waren. Die Lehrer*innen hätten nicht reagiert. Die Referentin meint daraufhin, dass es klare Regeln brauche. Dafür sei es auch notwendig, mit den Lehrer*innen zu arbeiten. Es wäre wichtig, genau hinzuschauen, ob es in einer konkreten Situation um ein gleichberechtigtes Grenzen-Austesten gehe oder um sexuelle Übergriffe oder Mobbing. Es gelte auch die Graustufen dazwischen genau anzuschauen. Eine Teilnehmerin greift dies auf und meint, dass sie da ganz genau hinschauen möchte. (…) Eine weitere Teilnehmerin meint, dass es wichtig sei, die Verantwortung nicht auf Individuen zu schieben. Die Referentin greift das auf und betont die Verantwortung der Institution: Wenn die Institution nicht hinschauen würde, gäbe es Räume für versteckte Gewalt. Sie meint, dass es auch wichtig sei, dass sich die Schule überlege, wo Jugendliche den Raum haben, sich körperlich auszuprobieren und zu spüren. Schule sei ja eine Zwangsgemeinschaft, man müsse sechs Stunden auf dem Sessel sitzen. Wenn Schule mehr das Körperbewusstsein fördere, würde das Problem von Grenzverletzungen weniger auftauchen. (BP)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass es nicht immer einfach ist, Verhalten unter Jugendlichen einzuschätzen und Übergriffe von einem gleichberechtigten spielerischen

Austesten von Grenzen zu unterscheiden. Betont wird, dass es wichtig sei, genau hinzuschauen, um die jeweilige Situation gut erfassen zu können. Auch in dieser Sequenz wird auf die Verantwortung der Erwachsenen (»der Institution«) verwiesen. Die Aufforderung, Verantwortung zu übernehmen und nicht wegzuschauen, zieht sich durch alle zitierten Sequenzen. Dass es gilt, genau hin zu schauen, um angemessen und im Sinne der Betroffenen unterstützen zu können, ist also eine zentrale Botschaft zum Umgang mit Übergriffen unter Heranwachsenden, die in den Bildungsveranstaltungen vermittelt wird.

## Die Thematisierungsweisen erweitern

In der Analyse des Forschungsmaterials zeigte sich, dass sich in den beobachteten Bildungsveranstaltungen nur wenige Thematisierungsweisen zu sexuellen Übergriffen und sexualisierter Gewalt ausmachen lassen, die sich wiederholt beobachten lassen und die damit als diskursive Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bezeichnet werden können.

Vier Praktiken wurden in den vergangenen Abschnitten herausgearbeitet:

1. Formen sexueller Übergriffe und Gewalt unterscheiden
2. Auf Grenzverschiebungen und Missbrauchsdynamiken hinweisen
3. Handlungsmöglichkeiten für Gespräche mit betroffenen Kindern aufzeigen
4. Übergriffe unter Heranwachsenden besprechen

Darüber hinaus finden sich noch weitere Thematisierungsweisen, die sich aber nur vereinzelt in Veranstaltungen beobachten lassen: Eine solche Thematisierungsweise ist der *Verweis auf Expert*innen*: Es lässt sich beobachten, dass Referent*innen auf das Interesse oder die Fragen von Teilnehmenden zu sexualisierten Übergriffen mit dem Verweis auf spezialisierte Fachstellen oder Vereine reagieren. Sie bieten also selbst kein oder wenig Wissen an, sondern verweisen auf andere, wie etwa die Fachstelle *Selbstlaut* in Wien, die Fachstelle *Hazissa* in Graz oder die Kinderschutzzentren.

Auch die *Information über rechtliche Grundlagen* zu Übergriffen und Missbrauch ist eine Thematisierungsweise, die nur vereinzelt zu beobachten ist. In einer der Veranstaltungen informieren die Referent*innen über die Gewaltschutzgesetze und den speziellen Schutz, der Minderjährigen gesetzlich zukommt. Eine weitere Thematisierungsweise, die sich vereinzelt ausmachen lässt, ist der *Hinweis auf potenzielle Betroffenheiten*, also der Hinweis darauf, dass sich in jeder Gruppe bzw. Schulklasse potenziell Personen befinden, die bereits sexualisierte Grenzverletzungen oder auch Missbrauch erlebt haben oder gegenwärtig erleben. Zwar wird gelegentlich darauf als statistische Tatsache verwiesen, was dies für die Gestaltung von sexualpädagogischen Settings bedeutet, wird jedoch nicht besprochen. Ebenfalls nur selten wird auf Bedingungen hingewiesen, die sexualisierte Übergriffe begünstigen:

> So weist etwa eine Referentin darauf hin, dass Kinder, die von Ausschluss- und Marginalisierungserfahrungen betroffen sind und wenig soziale gesellschaftliche Anerkennung erfahren, tendenziell leichter Opfer von sexualisierter Gewalt werden würden, weil Täter diese ›Schwäche‹ erkennen und ausnützen würden. (BP)

Die Verschränkung von Kind-Sein als wenig machtvolle Position mit Marginalisierungserfahrungen wie etwa Rassismus erhöht also das Risiko, sexualisierte Übergriffe zu erfahren oder angesichts dieser keine Unterstützung zu bekommen, so die Botschaft. In einer anderen Veranstaltung wird über Übergriffe an Mädchen beim abendlichen Ausgehen gesprochen:

> Unabhängig davon, wie (sexy) Mädchen gekleidet sind, habe niemand das Recht zu Übergriffen, so der Tenor in der Veranstaltung. Eine Teilnehmerin bringt ihre Erfahrung als Selbstverteidigungstrainerin ein und meint, dass Übergriffe nicht jene treffen, die besonders erotisch angezogen seien, sondern meistens Frauen, die – etwa aufgrund von Abwertung oder Ausgrenzung – wenig Selbstbewusstsein hätten. (BP)

Der *Hinweis auf die Verschränkung unterschiedlicher Machtverhältnisse* und Diskriminierungserfahrungen, wie er in diesen beiden kurzen Sequenzen als Thematisierungsweise sichtbar wird, findet sich nur selten in den Bildungsveranstaltungen. Hier zeigt sich eine Lücke in der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebensbedingungen von Adressat*innen sexualpädagogischer Praxis.

Eine Thematisierungsweise, die sich ebenfalls nur vereinzelt in den Bildungsveranstaltungen finden lässt, ist das *Sprechen über Ansätze der Präventionsarbeit*. So werden etwa in einer Veranstaltung unterschiedliche Übungen und Gesprächsimpulse vorgestellt, die darauf ausgerichtet sind, ins Sprechen über Themen wie Gefühle, Intimität, Körper und Sexualität zu kommen:

> »Gefühle«, so eine Referentin, seien »das Um und Auf in der Prävention«. Es gehe darum, über Gefühle zu reden und sie differenzieren zu lernen. Kinder, die sexuellen Missbrauch erleben, so die Referentin, sprechen häufig davon, dass etwas »komisch« sei oder dass sie »ein komisches Gefühl« hätten. Sexualisierte Gewalt würde Kinder oft sehr verwirren, weil sie etwas anderes hören als sie spüren. Zudem würden sie oft eine Doppelbotschaft bekommen, weil sie einerseits die Bindung zu der Person schön finden, ein anderer Teil dieser Beziehung aber »schiarch« sei. Manchmal fühlen sie sich auch erregt und denken dann, dass sie schuld an dem seien, was passiert.
>
> Es sei wichtig, Kindern Benennungsmöglichkeiten und Einsortierhilfe anzubieten, so die Botschaft der Referentin. Und es sei wichtig, dass wir als Erwachsene Vorbild darin seien, unsere Gefühle zu äußern. Die Referentin weist darauf hin, dass es auch um Sprache gehe, dass man die Kinder auch Gefühle in verschiedenen Sprachen finden lassen könne. Es könnte auch besprochen werden, in welcher Sprache man gerne über etwas spricht und dass sich vielleicht nicht alles in jeder Sprache gut sagen lässt. Dies zu thematisieren, so die Referentin, sei wichtig für die Prävention.
>
> Angesprochen wird auch, dass es darum gehe, sich als Ansprechpartner*in den Kindern gegenüber zu qualifizieren. Kinder würden auch testen, ob sich Erwachsene als Gesprächspartner*innen eignen. Sie testen etwa, wie sie auf bestimmte Wörter reagieren und ob sie starke Gefühle aushalten.
>
> Beim Vorstellen einer Übung zu Intimität, bei der eine Zeichnung von kopulierenden Tieren der Ausgangspunkt ist (veröffentlicht in Selbstlaut 2013: 83f.), entsteht ein Gespräch über die Erfahrungen mit Nacktheit und Körperlichkeit in der Kindheit. Die

> Referentin kommentiert, dass es bei dieser Übung auch darum gehe, mitzukriegen, wie unterschiedlich Menschen etwas wahrnehmen und welche unterschiedlichen Erfahrungen die Kinder mit Intimität, Nacktheit usw. haben. Dies sei aus Präventionsperspektive wichtig, weil es bei sexualisierter Gewalt auch darum gehe, dass die Täter erklären würden, dass das was sie tun, normal sei und alle das so machen würden. Wenn Kinder Unterschiedliches hören, dann kann ihnen das auch helfen zu verstehen, dass das was sie erleben, nicht normal sei. (BP)

In dieser Sequenz werden also verschiedene Übungen aus der Sexualpädagogik und Präventionsarbeit mit Heranwachsenden vorgestellt und besprochen. Die Referentin gibt dabei zahlreiche Hinweise, was mit diesen Übungen bezweckt werde und inwiefern sie dazu beitragen können, sexualisierter Gewalt vorzubeugen oder zu ermutigen, bei unangenehmen Erfahrungen Hilfe zu suchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich neben den vier wiederholt beobachteten Thematisierungsweisen noch weitere vereinzelt in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen:

- Der Verweis auf Expert*innen in der Arbeit zu sexualisierter Gewalt
- Die Information über rechtliche Grundlagen
- Der Hinweis auf potenzielle Betroffenheiten unter den Adressant*innen sexualpädagogischer Praxis
- Die Thematisierung von Bedingungen, die Übergriffe begünstigen
- Das Sprechen über Ansätze der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen

An diese Thematisierungsweisen kann angeknüpft werden, um die Thematik innerhalb sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung zu stärken.

Was ist in den Bildungsveranstaltungen auffälligerweise kaum angesprochen wird, sind Übergriffe von pädagogische Tätigen in Einrichtungen sowie institutionelle Bedingungen und Präventionsmaßnahmen, die zu einem grenzachtenden Klima und der Verhinderung von Übergriffen beitragen können. Diese Themen bleiben eine Leerstelle.

## 9.4 Über Bedingungen und Herausforderungen des Nein-Sagens sprechen

Im kommenden Abschnitt wird eine Sequenz aus dem Forschungsmaterial genauer rekonstruiert. Diese Passage wird deshalb näher untersucht, weil in ihr über ein wichtiges Anliegen der Präventionsarbeit gesprochen wird: Es geht darum, Kinder zu stärken ihre eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Grenzen wahr- und ernst zu nehmen und äußern zu können.[20] In der Rekonstruktion der Sequenz sollen

20 Bedauerlicherweise steht dieses Ziel in einem Spannungsverhältnis zu institutionellen Anforderungen etwa in der Schule, wo Schüler*innen – ebenso wie Lehrer*innen – häufig keine guten Rahmenbedingungen dafür vorfinden, auf ihre Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Grenzen zu achten. Die strukturellen Bedingungen von Schule machen es zumeist schwer möglich, etwa dem

die emotionalen und sozialen Herausforderungen im Wahrnehmen und Ausdrücken von Gefühlen und Grenzen herausgearbeitet und die Form der Thematisierung in der Bildungsveranstaltung kritisch besprochen werden.

Die Materialstelle stammt aus einer Fortbildung für pädagogisch Tätige unterschiedlicher Handlungsfelder und steigt ein, als die Referentin über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern im Alter von etwa zehn Jahren spricht. Das Ampelmodell, das sie zur Erklärung nutzt, wurde bei der Untersuchung unterschiedlicher Sexualitätsverständnisse in Kapitel 7.3 bereits vorgestellt.

> Die Referentin erläutert, wie sie mit Kindern im Alter von etwa zehn Jahren über Sex spricht. Sie meint, dass sie das Ampelmodell benutze, um zu erklären, was Sex sei. Es brauche für Sex, so erläutert sie, bei allen beteiligten Personen drei grüne Ampeln: auf der kognitiven Entscheidungsebene (Ja, ich will das) auf der Ebene des Nähe-Distanz-Gefühls (Mein Bauchgefühl sagt ja dazu) und auf der Ebene der Genitalien (Ich spüre Erregung): »Der Kopf muss ja sagen, mein Nähe-Distanz-Gefühl muss ja sagen und mein Geschlechtsorgan muss ja sagen. Das muss nicht unbedingt heißen, eine Erektion zu haben«, meint sie. »Den Kindern erkläre ich das mit der Nähe-Distanz relativ lang«, fährt sie fort, »weil mir am wichtigsten ist, dass sie begreifen, dass – wenn ich jemanden sehr gern, super gern habe – dann ist es schwierig, wenn die Person Nähe mit mir will zu sagen, dass ich nicht will. In den Nein-Sage-Büchern – das ist mein größter Vorwurf an diese Bücher – werden immer Situationen dargestellt, wo es eh klar ist, dass es ein Nein ist.« (BP und Transkript)

In diesem Teil der Sequenz wird thematisiert, wie wichtig es sei, mit Kindern über das Nähe-Distanz-Gefühl zu sprechen. Dieses Gefühl wird als Bauchgefühl bezeichnet, womit darauf hingewiesen wird, dass der Körper sowie Empfindungen und Gefühle Orientierungshilfe geben, welche Nähe mit anderen Menschen passt oder auch nicht. Das Gernhaben einer Person, so die zentrale Botschaft, mache es schwerer, Nein zu den Nähe-Wünschen dieser Person zu sagen. Das ›Herzgefühl‹, so ließe sich sagen, also das Mögen und Liebhaben, kann es erschweren, auf das Bauchgefühl zu hören.

Um das Gesagte zu illustrieren, bringt die Referentin ein Beispiel. Die Sprache und der Ton, in dem sie das Beispiel erzählt, lassen vermuten, dass sie Beispiele wie dieses nicht nur in der Fortbildung verwendet, sondern auch in der Arbeit mit Kindern einsetzt:

> Die Referentin fordert die Teilnehmer*innen auf, sich ein zehnjähriges Kind vorzustellen, dessen Mutter eine Woche lang weg ist. Das Kind weint am Telefon und fragt, wann die Mama endlich wiederkomme. Diese verspricht daraufhin, den früheren Zug zu nehmen, und beide sagen, wie sehr sie sich aufeinander freuen. Während die Mutter im Zug sitzt, kommt das Nachbarskind zu Besuch und die beiden Kinder beginnen zu spielen. Die Mutter kommt mit der emotionalen Erwartungshaltung nach Hause, dass sie freudig begrüßt wird. Das Kind ist jedoch gerade am Spielen und möchte gar nicht

---

eigenen Bedürfnis nach Erholung und Pause oder dem Bedürfnis nach Rückzug aus der Gruppe selbstbestimmt zu folgen. Diese Diskrepanz zwischen den intendierten Botschaften der Präventionsarbeit und den Möglichkeiten im Kontext von Schule scheint es mir wichtig im Blick zu behalten und auch mit den Heranwachsenden zu thematisieren.

sofort mit seiner Mutter Zeit verbringen. Es hat die Mutter sehr gerne und weiß, dass es sie davor gebeten hat, dass sie möglichst bald kommen möge. Im Moment des Ankommens ist es nun aber mit etwas anderem beschäftigt.

Die Referentin wirft die Frage auf, wie nun mit dieser Situation umgegangen wird. Vielleicht sagt die Mutter, das sei fein so, die Kinder sollen in Ruhe spielen und sie packe inzwischen aus. Es passiere aber auch in solchen Situationen, dass die Mutter vorwurfsvoll sagt: »Was? Jetzt habe ich den früheren Zug genommen und du freust dich nicht?« Die Referentin zeigt Verständnis für die Mutter und meint, dass eine solche Reaktion vorkomme, weil erfahrungsgemäß »Mamas auch Menschen« seien. Gleichzeitig verweist sie auf die Botschaft, die das Kind in dieser Situation bekommt, nämlich dass es einer Person, die es sehr lieb hat, eigentlich nicht Nein sagen darf. Nur bei einem Konflikt oder bei einer »grauslichen Person« wäre ein Nein passend.

Mit der Frage »Was heißt das für die Sexualität?« geht die Referentin dazu über, ihr Beispiel auf Sexualität umzulegen. Im Idealfall hätte man mit einer Person Sex, die man mag. Das könne es schwierig machen, Nein zu sagen, im Sinne von »Hm, vor einer Stunde habe ich mir noch gedacht, das passt sexuell, aber jetzt grade merk ich: doch nicht.« Um das zu sagen, müsse man schon »ziemlich tough« sein, so die Referentin. Das Nein, resümiert die Referentin, sei dort am schwierigsten, wo man »wirklich auf jemanden steht«. Ihr sei es ein großes Anliegen, dass die Kinder diese Botschaft früh hören, weil darüber nicht gesprochen werde, sondern oft das Verliebt-Sein im Zentrum stehe. (BP und Transkript)

Die Referentin verwendet in dieser Sequenz als Beispielsituation für die Schwierigkeit, unerwünschte Nähe abzulehnen, eine Situation zwischen Mutter und Kind. Sie bespricht die Herausforderungen des Nein-Sagens nicht, wie häufig üblich, im Kontext von (potenziellen) Übergriffen oder körperlichen Grenzüberschreitungen, sondern bezogen auf eine Alltagssituation zwischen einem Kind und seiner nahen Bezugsperson. Anhand dieses Beispiels illustriert die Referentin nicht nur die Schwierigkeit des Nein-Sagen, sondern zeigt, welche Beziehungsbotschaften Erwachsene Kindern mit ihrem Verhalten vermitteln. Eine enttäuscht-vorwurfsvolle Reaktion der Mutter auf die Verweigerung von Nähe durch das Kind, so die Referentin, vermittle dem Kind die Botschaft, dass Nein-Sagen gegenüber nahen Menschen nicht in Ordnung sei – außer vielleicht in Konfliktsituationen.

Es ließe sich hier differenzieren, dass es möglicherweise nicht vorrangig darum geht, dass das Kind mit der Enttäuschung oder Kränkung der Mutter konfrontiert ist, sondern wie die Mutter dem Kind gegenüber mit diesen Gefühlen umgeht. Entscheidend ist, ob das Kind die Erfahrung macht, dass die Beziehung zur geliebten Person bedroht ist, wenn es seine eigenen Bedürfnisse und Grenzen ausdrückt. Wenn Kinder wiederholt die Erfahrung machen, dass es heikel ist, ihre Bedürfnisse und Grenzen zu zeigen, weil sie Angst haben müssen, dass sie die Zuwendung und Liebe ihres nahen Gegenübers verlieren, wird es ihnen möglicherweise schwerer fallen, ihrem Nähe-Distanz-Gefühl zu folgen, so die Botschaft.

Die Referentin spricht – ohne dies explizit auszuführen – die besondere Verletzbarkeit von Kindern gegenüber ihren zentralen erwachsenen Bezugspersonen an. Kinder befinden sich gegenüber ihren erwachsenen Bezugspersonen in einem Abhängigkeitsverhältnis und machen gleichzeitig in diesen Beziehungen auch die ersten Erfahrungen mit der Nähe-Distanz-Regulierung. Das heißt, sie lernen in diesen Beziehungen

Grundlegendes darüber, wie mit Empfindungen, Bedürfnissen und Grenzen umgegangen wird und werden kann und welchen Stellenwert sie in der Beziehung haben. Die Referentin zieht eine Parallele von der Eltern-Kind-Beziehung zu romantischen und sexuellen Beziehungen. Auch dort sei »Nein sagen« besonders schwer, wenn man auf die Person »stehe«, also wenn man das Gegenüber gern habe. Nein zu Nähe oder Sex mit einer geliebten Person zu sagen kann die Angst vor Ablehnung oder vor einer Prekarisierung der Beziehung mit sich bringen, wenn die Beziehung sich nicht stabil und sicher anfühlt, so die Botschaft.

Die Fallgeschichte thematisiert implizit auch noch einen weiteren Aspekt, der im Kontext von Nein-Sagen relevant ist: Angesprochen wird, dass der Wunsch nach Nähe veränderlich ist. Hat sich das Kind in der Geschichte am Telefon sehr nach der Mutter gesehnt, so hat sich Stunden später die Situation und auch der Nähe-Wunsch des Kindes gewandelt. Auch in der Übertragung des Beispiels auf Sexualität wird eine Formulierung gewählt, in der sich der Wunsch einer Person nach Sex ändert: »Vor einer Stunde habe ich mir noch gedacht, das passt sexuell, aber jetzt grad merk ich: doch nicht.« Es steckt in den Ausführungen also auch die Botschaft, dass es insbesondere schwierig sei, auf ein sich änderndes Nähe-Distanz-Gefühl zu hören und ein Nein auszusprechen, wenn davor bereits ein Wunsch oder ein Ja geäußert wurde.

Die Bedingungen und Schwierigkeiten des Nein-Sagen und Grenzen-Ziehens zu besprechen kann aus sexualpädagogischer wie gewaltpräventiver Perspektive für äußert wichtig eingeschätzt werden. Auch die zentrale Botschaft der Sequenz, nämlich dass Nein-Sagen zu Nähe gegenüber geliebten Menschen besonders schwierig sein kann, schätze ich als eine wichtige sexualpädagogische Botschaft ein, die in den beobachteten Veranstaltungen nur selten angesprochen wird.

Neben dieser zentralen Botschaft schwingen in der fiktiven Geschichte noch andere Botschaften mit: Die Geschichte kann auch als Appell dafür gelesen werden, dass Erwachsene Kindern das Gefühl vermitteln mögen, ihre Grenzen und Gefühle seien wichtig und finden in der Beziehung zu ihren Bezugspersonen Platz und Anerkennung. Auch diese Botschaft kann als wichtige pädagogische Botschaft eingeschätzt werden. Kritisch zu betrachten ist meiner Einschätzung nach die Vermischung dieser unterschiedlichen Botschaften und die fehlende Differenzierung zwischen Eltern-Kind-Beziehungen und romantischen bzw. sexuellen Beziehungen. Die Unterschiede in Bezug auf Alter, Wissen, Erfahrung, Verantwortung und Entscheidungsmacht zwischen Eltern bzw. Erwachsenen und Kindern werden nicht angesprochen. Das bringt mit sich, dass die Macht- und Verantwortungsunterschiede in Eltern-Kind-Beziehungen und romantischen Liebesbeziehungen nicht klar benannt werden.

Wie begründet nun die Referentin im Anschluss an ihr Beispiel die Wichtigkeit des Themas? Sie hebt hervor, dass es ihr ein großes Anliegen sei, dass Kinder möglichst früh hören, dass ein Nein dort am schwierigsten ist, »wo ich auf jemanden stehe«. In der folgenden Passage kontrastiert sie ihre Botschaft mit dem, was Kinder und Jugendliche ihrer Ansicht nach üblicherweise hören:

> Referentin: »Was kriegen die als Antwort, die 12-Jährigen, wenn sie fragen: Wann bin ich bereit fürs erste Mal? Das fragen die, solche Sachen!« Sie gibt mit veränderter Stimme selbst die Antwort: »Wenn du wirklich verliebt bist!« Und kritisiert diese Antwort

sogleich: »Das ist eine Lüge, das stimmt nicht, ich kann super verliebt sein und gar keine Art von Sexualität mit irgendjemanden leben wollen. Ich kann nicht verliebt sein, Entschuldigung, und Sexualität leben wollen und natürlich kann beides zusammenfallen, das ist schon öfter mal so gewesen.« Wichtig sei aber nicht die Verliebtheit, sondern das Bauchgefühl, sagt die Referentin und zeigt auf das Flipchart, wo eine Figur aufgemalt ist, auf der die Bereiche Kopf, Bauch, Genitalien aufgezeichnet sind.

Sie erzählt, dass sie die Kinder immer fragen würde, wer wissen könne, ob bei ihnen alle drei Ampeln grün leuchten. Die Kinder würden dann immer »ich« sagen. Nur sie selbst können es also wissen, resümiert die Referentin, und bezeichnet dieses Wissen als eine wichtige Erkenntnis: »Nur ich selbst spür, ob alle Ampeln auf Grün sind.« (BP und Transkript)

Um die Wichtigkeit ihres Themas zu begründen, verweist die Referentin auf gängige Aussagen, die ihrer Botschaft diametral entgegengesetzt sind. Sie tut dies mit Bezug auf eine Situation, in der es um die Frage nach der »Bereitschaft für ›das erste Mal‹« geht, also um das erste Mal Sex.[21] Diese Frage ist ihrer Erfahrung nach eine Frage, die Heranwachsende beschäftigt. Die Referentin meint, dass die Antwort, die darauf gegeben werde, sich häufig aufs »Verliebt-Sein«, beziehe. Sie weist diese Antwort als »Lüge« scharf zurück und erläutert dann, dass Verliebt-Sein und der Wunsch nach Sex nicht zusammenfallen müssen, und erinnert an das davor präsentierte Körper- und Ampelmodell: Drei Mal Grün auf den Ebenen Kopf, Bauch und Genitalien sei das Zeichen, dass jemand bereit sei. Die Ebene des Gern-Habens und/oder Verliebt-Seins, so wird hier nochmals betont, ist nicht das Kriterium. Vielmehr, so hat sie davor herausgearbeitet, könne das Gefühl auf der ›Herzebene‹ das Wahrnehmen und Ernstnehmen der drei aus ihrer Sicht entscheidenden Ebenen erschweren oder verwirren.[22]

Die Frage »Wann bin ich bereit für das erste Mal?«, die die Referentin hier ins Spiel bringt, kann als eine prototypische sexualpädagogische Frage angesehen werden. Zum Ersten

21 Zumeist wird mit dem Ausdruck »erstes Mal« die ganz spezifische sexuelle Praktik gemeint, bei der eine Vagina einen Penis aufnimmt.

22 Interessanterweise wurde das Modell der Ampel in einer weiteren Bildungsveranstaltung in anderer Form präsentiert: Die Referentin dieser Veranstaltung spricht auch davon, dass drei Momente passen müssen (für Sex/für Nähe), und malt mit drei Kugeln eine Art Schneemann auf das Flipchart. Oben sei der Kopf, der stehe für den Geist, erklärt sie. Der Intellekt des anderen müsse mich begeistern, meint sie und bringt aus dem kindlichen/jugendlichen Alltag das Beispiel, ob ich die Person auch mal nach der Hausübung fragen könne. Der zweiten Kugel ordnet sie das Herz zu und spricht über körperliche Reaktionen wie schwitzen, zittern, rot werden, die auftreten können, wenn ich mit der anderen Person zusammen bin. Die dritte Kugel verweist auf die körperliche Reaktion, wenn ich berührt werde, meint die Referentin. Das heiße nicht, dass bei jeder Berührung die Scheide feucht oder der Penis steif werden müsse, aber ein positives Körpergefühl sei wichtig. Die wesentlichen Unterschiede dieses Modells zum oben präsentierten sind zum einen, dass nicht auf die Ampel Bezug genommen wird, und zum anderen, dass statt dem Bauchgefühl von Liebe, also vom Herzgefühl die Rede ist. Was die oben zitierte Referentin kritisiert, ist hier also Teil des Modells. Auch der Kopf wird etwas anders gefasst. Hierzu meldet sich eine Teilnehmerin kritisch und fragt nach, wie das Beispiel mit der Hausübung bei Kindern ankomme, die nicht gut mit den Hausübungen wären. Sie schlägt vor, dem Kopf stattdessen die Gedanken zuzuordnen, die man sich über eine Person macht. Die Referentin nimmt die Kritik mit den Worten an, dass sie noch nie bemerkt hätte, dass das Beispiel »etwas mit den Kindern macht«, dass sie aber den Vorschlag der Teilnehmerin gut finde. (BP)

ist sie laut sexualpädagogisch Tätigen eine häufig gestellte Frage von Jugendlichen. Zum Zweiten sind in diese Frage gesellschaftliche Vorstellungen und Normen von Begehren, Lust und Sex verdichtet enthalten. Und zum Dritten zeigt die Antwort auf diese Frage viel über das jeweilige Verständnis von Sexualität und die vertretene Sexualmoral.

Wenn die Bereitschaft für Sex an das »wirklich Verliebt-Sein« gekoppelt wird, unterstützt das die Jugendlichen nicht in einer differenzierten Wahrnehmung ihrer Wünsche, Empfindungen und Grenzen – etwa im Sinne des Körper- und Ampelmodells[23]. Die Antwort »Verliebtsein« produziert, so würde ich argumentieren, Verletzbarkeit, weil es Verliebt-Sein als die hinreichende Voraussetzung für Sex setzt und die Vielfalt von Nähewünschen bei Verliebtheit (emotional, zeitlich-räumlich, körperlich, sexuell ...) de-thematisiert.[24] Die wirkmächtige Koppelung von Liebe an Sex und Sex an Liebe verschleiert und delegitimiert nicht nur Verliebt-Sein ohne Sexwollen und Sexwollen ohne Verliebt-Sein, sondern erschwert auch die differenzierte Wahrnehmung und Kommunikation dessen, was die Beteiligten wollen und nicht wollen – also einen achtsamen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen, Empfindungen, Grenzen und dem Nähe-Distanz-Gefühl.[25]

Was lässt sich aus der Analyse dieser längeren Sequenz schlussfolgern? Die eigenen Empfindungen, Bedürfnisse und Grenzen gut wahrnehmen und äußern zu können ist weder selbstverständlich noch unbedingt einfach. Die Sequenz kann als ein Plädoyer an die Teilnehmenden gelesen werden, Kindern eben diese Tatsachen nicht zu verschweigen. In der Sequenz wird demonstriert, wie Kindern durch Beispiele und Vergleiche vermittelt werden kann, dass Gernhaben und Verliebt-Sein es erschweren können, eigene Nähe-Distanz-Gefühle selbst ernst zu nehmen und zu kommunizieren; oder anders formuliert, wie mit Kindern besprochen werden kann, was es schwierig macht, auf das eigene Bauchgefühl zu hören. Die Botschaften, die in dieser Sequenz vermittelt werden, können als wichtig für die Präventionsarbeit angesehen werden. Sie zeigen, dass die Bildungsarbeit zur Prävention von sexualisierten Übergriffen über einen Appell zum Nein-Sagen hinaus gehen muss.

Problematisch an dem Beispiel ist die fehlende Differenzierung zwischen Eltern-Kind-Beziehung und romantischen bzw. sexuellen Beziehungen. Das Beispiel, so ließe sich interpretieren, versucht (zu) vieles gleichzeitig zu vermitteln. Die vielfältigen Botschaften, die das Beispiel vermittelt, werden nicht klar differenziert und auf den Begriff gebracht.

---

23 In einem von mir gehaltenen Fortbildungsworkshop äußerten sich Teilnehmende sehr kritisch gegenüber dem Ampel-Modell. Sie berichteten, dass das Modell der Ampel in Grundschulen zur Disziplinierung eingesetzt wird, weswegen sie es – nachvollziehbarerweise – schwer mit dem Thema Zustimmung in Verbindung bringen könnten.

24 Die Antwort reproduziert auch Verletzbarkeit, so könnte aus geschlechtertheoretischer Perspektive argumentiert werden, weil der Wunsch nach Liebe und der Wunsch nach Sex gesellschaftlich auch vergeschlechtlicht gedacht werden. Der Wunsch nach Liebe – vor allem mit der Konnotation von Bindung – wird immer noch häufiger Frauen zugeschrieben. Gleichzeitig wird der Wunsch nach Sex eher Männern zugeschrieben – sei es nun aufgrund ihres körperlichen Begehrens, des Wunsches nach Bestätigung ihrer Männlichkeit, nach Dazu-Gehören-Wollen in der Peergroup oder aus anderen Gründen. (Vgl. dazu etwa Illouz 2012)

25 Zur normativen Koppelung von Liebe und Sex vgl. auch Kapitel 7.

Am Rande thematisiert wird in der Sequenz die andere Seite, also der Umgang mit dem Nein von anderen. Dieses Thema bleibt über die vorgestellte Passage hinaus eine Leerstelle in den Bildungsveranstaltungen. Auch das Thema Einvernehmlichkeit und die Aushandlung von Bedürfnissen und Wünschen in intimen und sexuellen Beziehungen ist in den Bildungsveranstaltungen kaum Thema. Selten angesprochen wird zudem, wie Macht- und insbesondere Abhängigkeitsverhältnissen oder auch die Erfahrung von Marginalisierung und Diskriminierung sexualisierte Übergriffe begünstigen können bzw. es möglicherweise erschweren, auf das eigene Bauchgefühl zu achten.

Das Bauchgefühl steht in der Sequenz für die Nähe-Distanz-Regulierung. Ein unbehagliches Bauchgefühl kann darüber hinaus auch ein Hinweis sein, dass etwas ›nicht stimmt‹. Ein ebensolches Bauchgefühl der Forscherin während der teilnehmenden Beobachtung bildet den Ausgangspunkt für die Ausführungen im folgenden Abschnitt.

## 9.5 Gewaltvolle sprachliche Bilder: Kontextualisierung und Sensibilität

Dieser Abschnitt widmet sich beobachteten Situationen in den Bildungsveranstaltungen, in denen Gewalt in einer Weise Thema wurde, die bei mir als Beobachterin Irritation, Unbehagen oder Beklemmung auslösten. Manche dieser Situationen ähneln sich: Das Unbehagen wurde in ihnen dadurch ausgelöst, dass Referent*innen in ihrem Sprechen recht unvermittelt auf gewaltvolle Bilder rekurrierten. Einem abduktiven Forschungsvorgehen folgend, nehme ich meine Irritation als Ausgangspunkt, um herauszuarbeiten, wie Gewalt in diesen Situationen thematisiert wird und wie diese Thematisierung eingeschätzt und begründet werden kann. Die Analyse und Interpretation des Forschungsmaterials, das solche beklemmenden Situationen dokumentiert, soll einleitend mit dem Verweis auf gegenwärtige visuelle Kultur kontextualisiert werden.[26]

### Sexualität, Gewalt und visuelle Kultur

Sexuell konnotierte sprachliche Bilder und visuelle Darstellungen sind ein alltäglicher Teil gegenwärtiger (visueller) Kultur und finden sich in der Werbung ebenso wie im Theater, in Fernsehshows, in Selbstdarstellungen auf Social-Media-Plattformen oder in Musikvideos. Sexuell konnotierte Inszenierungen tragen dabei nicht selten stereotypisierende, manchmal auch herabwürdigende und gewaltvolle Konnotationen. Gleichzeitig ist gegenwärtige (visuelle) Kultur durchzogen von Gewaltverharmlosung einerseits und der Erotisierung und Normalisierung von Gewalt andererseits. Dies gilt von den griechischen Dramen und der Kulturgeschichte im Latein-Unterricht, die voll von Frauenentführungen, Zwangsheiraten und Vergewaltigungen sind, bis zu gegenwärtiger volkstümlicher Kultur und Popkultur mit ihren frauen- und minderheitsverachtenden Witzen und patriarchalen Machtfantasien.[27]

Die Journalistin Romana Beer schreibt, dass sexuelle Gewalt in der medialen Darstellung häufig verharmlost werde, etwa indem sexuelle Übergriffe als »missglückte

26 Ich danke Lilly Axster von der Fachstelle Selbstlaut ganz herzlich für ihre Beratung zu diesem Abschnitt.

27 Vgl. dazu etwa die Kritik an der trans- und interfeindlichen Karnevalsdarbietung einer CDU-Politikerin im März 2019 (vgl. Doering 2019).

Annäherungsversuche« und Vergewaltigungen als »Sexattacken« bezeichnet oder von sexualisierten Bildern begleitet werden (vgl. Beer 2019).[28] Wie alltäglich die Missachtung sexueller Gewalterfahrung von Frauen, ja die Verhöhnung von Betroffenen ist, zeigt ein Erlebnis während meiner Forschung: Vor Beginn einer Bildungsveranstaltung erzählte mir eine Beteiligte von einer anderen Veranstaltung an ihrer Institution bei der ein Erziehungswissenschaftler einen Vortrag gehalten hatte. Der Vortragende habe während seines Vortrags einen ›Scherz‹ über »missbrauchte Frauen« gemacht und danach gemeint, dass es ein Scherz gewesen wäre. Einer Kollegin von ihr, so erzählte mir die Pädagogin, wäre es danach ziemlich schlecht gegangen. Von der Institution oder den Anwesenden wurde dieser Scherz nicht problematisiert. (Feldnotizen)

Während also sexualisierte Übergriffe und Gewalt einerseits bagatellisiert und Betroffene gedemütigt werden, sind sexuelle Bilder und Begriffe andererseits auch häufig dort herabwürdigend oder gewaltvoll, wo es vordergründig gar nicht um Gewalt, sondern etwa um die Anbahnung von sexuellen Interaktionen (»erobern«) oder die Beschreibung von Körpern und sexuellen Praktiken geht. Ein Blick auf die Begriffssammlungen im Rahmen des Synonyme-Spiels (vgl. Kapitel 6.3) zeigt etwa Unterschiede in den Sammlungen für Penis und Vagina: Während sich unter den Begriffen für Penis eher Begriffe finden, die Macht ausdrücken, fallen den Teilnehmer*innen für Vagina häufig vermehrt abwertende Begriffe ein. In sexualitätsbezogenen Begrifflichkeiten und Diskursen sind also diskriminierende und gewaltvolle Tendenzen auszumachen, die sich vor allem auf Frauen und geschlechtliche wie sexuelle Minderheiten beziehen und kulturell normalisiert sind.
Da herabwürdigende und gewaltvolle (sprachliche) Bilder gesellschaftlich so präsent sind, ist es nicht verwunderlich, dass sie auch Eingang in sexualpädagogische Settings finden. In den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wird etwa thematisiert, dass Schüler*innen in Workshops abwertende Begriffe verwenden, gewaltvolle Bilder aus Pornos thematisieren oder grenzverletzende Kommentare machen.

Wie mit solchen Begriffen, Bildern und Kommentaren umgegangen werden kann, ist als wichtige sexualpädagogische Frage zu betrachten, die auch in den Bildungsveranstaltungen in verschiedener Art und Weise Thema wird: In Kapitel 6.2 wurde beschrieben, dass Referent*innen Fragen von Jugendlichen – etwa auch solche mit gewaltvollem oder provokantem Inhalt – als »codierte Fragen« bezeichnen, hinter denen Sorgen oder Interessen stecken, die möglicherweise nicht direkt geäußert werden können, auf die jedoch sexualpädagogisch reagiert werden sollte. In Kapitel 6.3 wurde anhand verschiedener Varianten des Synonyme-Spiels gezeigt, dass dieses in unterschiedlicher Weise angeleitet und reflektiert werden kann und Geschlechter- und Sexualnormen, die sich in der Sprache ausdrücken, dabei fraglos reproduziert oder auch befragt werden können. In Kapitel 8 zeigte die Analyse, dass in den Bildungsveranstaltungen zwar auf *schwul* als gängiges Schimpfwort in der Schule hingewiesen wird, aber kaum Umgangsmöglichkeiten damit besprochen werden.

---

28 In der Kritik ist gegenwärtig auch die Berichterstattung über Frauen, die von ihren (Ex-)Partnern getötet werden. Kritisiert wird die Verharmlosung durch Begriffe wie »Familientragödie« oder »Beziehungsdrama« sowie die fehlende Berücksichtigung des Geschlechteraspekts. Bei Mord und Totschlag an Ex-Partner*innen handelt es sich überwiegend um Tötungen von Frauen durch Männer (vgl. Beer 2019).

Der folgende Abschnitt widmet sich nun jedoch nicht Sequenzen, in denen der sexualpädagogische Umgang mit gewaltvoller Sprache besprochen wird, sondern jenen Situationen in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, in denen gewaltvolle Bilder von den Referent*innen sprachlich aufgerufen werden.

## Unvermittelt gewaltvolle Bilder äußern

Die im Folgenden vorgestellte Sequenz steht exemplarisch für mehrere ähnliche Situationen, in denen gewaltvolle Bilder zur Sprache kommen. Die Sequenz stammt aus einer Einheit, in der das Synonyme-Spiel gespielt wird. Neben Begriffssammlungen und Wissensfragen baut die Referentin auch kurze Fallgeschichten in das Spiel ein, bei denen die Gruppen einschätzen müssen, ob diese wahr sein können oder nicht.

> Angesichts einer Geschichte über Penislänge erklärt die Referentin, dass ein Penis ab sechs Zentimetern als medizinisch gesund gelte. Sie spricht darüber, dass eine Scheide sieben bis zwölf Zentimeter lang sei, und zeigt diese Länge mit den Fingern. Mädchen in ihren Workshops, so erzählt sie, würden oft meinen, dass die Scheide länger sei. Während sie ihre Faust vor ihr Becken hält, erklärt die Referentin, wo die Gebärmutter liege und dass die Scheide deshalb gar nicht so lang sein könne, wie viele meinen. Die Gebärmutter, so erläutert sie, liege hinter dem Beckenbodenknochen. Manche meinen, dass es bei ungewollter Schwangerschaft helfe, der Frau in den Bauch zu treten. Das würde aber nicht helfen, eben weil der Knochen davor sei. Dies zu erwähnen, so ergänzt sie, sei Gewaltprävention. Die Referentin spricht dann weiter darüber, dass erigierte Penisse üblicherweise etwa 15–18cm lang wären. Sie erklärt auch, dass sich bei Erregung die Gebärmutter etwas zurückziehen würde und die Scheide dann länger werde. Aus diesem Grund sei es gut, wenn Mädchen beim Sex erregt seien. (BP und Transkript)

Die Referentin nützt in dieser Sequenz eine Geschichte, in der es um Penislänge geht, um über die Größe und Lage von Sexualorganen zu sprechen. Das gewaltvolle Bild »des Tritts in den Bauch schwangerer Frauen« wird in einem Seitenkommentar wie nebenbei eingebracht. Die Referentin rahmt die Information, dass die Gebärmutter gegen solche Tritte von einem Knochen geschützt sei, als gewaltpräventiv. Dadurch wird der Akt des Tretens zwar indirekt als Gewalt markiert, dennoch wirkt die Bemerkung gewaltverharmlosend bzw. gewaltnormalisierend, da der Akt des Tretens nicht in seiner Gewaltförmigkeit thematisiert wird, sondern der gewaltpräventive Aspekt in der Information zu liegen scheint, dass die Gewalt nicht die gewünschte Wirkung hat.

Angesichts dessen, dass sich die Gruppe gerade in einem Spiel befindet und es inhaltlich um die Größe, Lage und Beschaffenheit von Sexualorganen geht, kommt das gewaltvolle Bild überraschend und unvermittelt. Anders wäre dies, wenn die Gruppe gerade dabei wäre, über Gewalt und Gewaltprävention oder über gewaltvolle Alltagsmythen und -bilder zu sprechen.

Da das gewaltvolle Bild in dieser Sequenz Teil einer Nebenbemerkung ist und die Referentin gleich wieder zum Thema Penis- und Vaginallänge zurückkommt, wird kein Raum geöffnet, um das gewaltvolle Bild zu besprechen oder zu kommentieren. Es bleibt reaktionslos in der Luft hängen.

Durchaus überraschend für mich als Forscherin ist, dass die Sequenz aus einer Veranstaltung stammt, die als wertkonservativer und heteronormativer einzuschät-

zen ist als die meisten anderen beobachteten Bildungsveranstaltungen. Die Referentin, die an anderen Stellen sehr betont, wie vorsichtig und sensibel es in der Sexualpädagogik zu handeln gelte, sieht offensichtlich in dieser Sequenz keine Notwendigkeit, vorsichtig mit dem Verweisen auf ein gewaltvolles Bild umzugehen (zu den möglichen Gründen siehe unten).[29]

Die eben wiedergegebene Sequenz ähnelt anderen Sequenzen, die bei mir als Beobachterin Irritation und Unbehagen ausgelöst haben.[30] In der Analyse mehrerer solcher beklemmender Situationen lassen sich einige Gemeinsamkeiten ausmachen:

- Die gewaltvollen Bilder werden von den Aus- und Fortbildner*innen geäußert und gehen damit von Personen aus, die als sexualpädagogische Expert*innen gelten.
- Die Bilder von Gewalt werden unerwartet und unvermittelt aufgerufen. Es gibt keine klare Einleitung oder Rahmung, die die Teilnehmenden darauf vorbereitet oder ihnen die Möglichkeit gibt, sich darauf einzustellen.
- Die gewaltvollen Bilder werden lediglich angerissen, aber nicht näher besprochen. Es wird kein Raum geöffnet, um die Bilder selbst oder ihre mögliche Wirkung – allgemein oder konkret auf die Anwesenden bezogen – zu besprechen oder kritisch in den Blick zu nehmen.

## Mögliche Effekte

Situationen, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder aufgerufen werden, finden sich nicht häufig, aber dennoch wiederholt in den Bildungsveranstaltungen. Mir geht es an dieser Stelle nicht darum, das Aufrufen dieser Bilder zu skandalisieren. Mein Interesse liegt vielmehr auf der Untersuchung und Diskussion von diskursiven Praktiken sowie ihren Bedingungen und Effekten und somit auch der Frage, wie diese Situationen eingeschätzt werden können.

Insbesondere in (queer)feministischen Diskursen wird argumentiert, dass unvermittelt auftauchende gewaltvolle Bilder Menschen, die selbst Gewalt erfahren haben, triggern, also posttraumatische Reaktionen hervorrufen können. Aus diesem Grund sei der unvermittelte Einsatz von gewaltvollen Inhalten problematisch. Dieses Argument ist durchaus auch für sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen von Rele-

29 Geradezu absurd mutet die folgende Sequenz aus derselben Einheit an, in der ebenfalls unvermittelt ein gewaltvolles Bild geäußert wird: Auch hier geht es um eine Fallgeschichte im Rahmen des Gruppenwettbewerbsspiels. In der Geschichte hat ein jugendliches heterosexuelles Pärchen zum ersten Mal Sex im Sinne von Koitus und wird dabei von der Großmutter des Jungen unterbrochen. Das Mädchen verkrampft sich vor Schreck so sehr, dass der Junge seinen Penis nicht aus der Vagina ziehen kann. Die Großmutter ruft die Rettung. Die Gruppen sollen eine Einschätzung abgeben, ob eine solche Situation tatsächlich passieren könne. Beide Gruppen antworten mit Nein. In der Nachbesprechung bemerkt die Referentin, dass sie angesichts dieses Beispiels immer etwas sagen würde, was allen einleuchte: Wenn es so einen Scheidenkrampf gäbe, würden wir »jeden Vergewaltiger fangen«. Sie ergänzt, dass es eine Angst von Burschen sei, gefangen zu werden. Medizinisch gäbe es schon einen Scheidenkrampf, der sei aber nicht so, dass der Penis nicht mehr aus der Vagina komme, so die Referentin. (BP und Transkript)

30 Neben den bereits zitieren Sequenzen finden sich etwa auch noch solche, in denen recht unvermittelt pornografische Bilder aufgerufen werden oder in denen die Frage aufgeworfen wird, ob Anwesende als Betroffene oder Täter Erfahrungen mit sexueller Gewalt haben.

vanz, da in jeder Gruppe mit Betroffenheiten gerechnet werden muss. Gewaltvolle Bilder, die unvermittelt auftauchen, sind jedoch nicht bloß als Trigger problematisch. Zumeist beinhalten diese Bilder Gewalt gegen Frauen oder – wie ein Beispiel in Kapitel 8.4 gezeigt hat – gegen Menschen, die nicht den Geschlechternormen entsprechen. Sie sind also häufig ein Ausdruck und damit auch eine Reproduktion von Androzentrismus (Männerzentriertheit), Misogynie – also Frauenfeindlichkeit bzw. der Abwertung von Weiblichkeit – und/oder von Trans- und Interfeindlichkeit, also einer abwertenden Einstellung gegenüber inter* und transgeschlechtlichen Personen bzw. Menschen, die nicht den gängigen Geschlechternormen entsprechen. Teilnehmende, die einer der potenziell betroffenen Personengruppen angehören, werden durch diese gewaltvollen Bilder auf ihre Verletzbarkeit verwiesen. Dies geschieht in einer Weise, die keinen Raum für Analyse, Kritik, Handlungsfähigkeit und/oder Empowerment eröffnet. Gleichzeitig können jene, die von der spezifischen Verletzbarkeit nicht betroffen sind, die Gewaltförmigkeit der Bilder möglicherweise gar nicht wahrnehmen und sich keine kritische Haltung dazu aneignen. Die beiläufig wirkende Äußerung von gewaltvollen Bildern hat zudem den Effekt, dass die Gewalt als quasi normal erscheint und damit verharmlost und verschleiert wird.

Als Beobachterin erlebe ich die gewaltvollen Bilder, die unvermittelt auftauchen und unbesprochen wieder zur Seite geschoben werden, auch als Kontakt-Störungen. Meiner Beobachtung nach sind die Referent*innen der Bildungsveranstaltungen durchwegs darum bemüht, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, in der die Beteiligten miteinander in Kontakt kommen. Das plötzliche Auftauchen trifft mich als Beobachterin – und vermutlich auch andere Anwesende – in einer solchen Atmosphäre unvorbereitet. Die Bilder lösen eine gewisse Erschütterung aus und ich nehme an mir selbst wahr, dass ich bisweilen aus der Situation ›herausfalle‹. Mit ›Herausfallen‹ meine ich, dass meine Wahrnehmungs- und Kontaktfähigkeit durch Gefühls- und Körperzustände wie etwa eine leichte Starre, Empörung oder Schreck vorübergehend beeinträchtig sind. (Zum ›Hineinfallen‹ vgl. Abschnitt 6.4)

Die Referent*innen, die in einer professionellen Rolle agieren, haben in der Situation vermutlich mehr Distanz zu den gewaltvollen Bildern. Zudem sind sie selbst es, die diese Bilder äußern, weswegen sie davon nicht überrascht werden. Die Teilnehmenden hingegen sind zwar (angehende) pädagogisch Tätige, also auch Professionelle, befinden sich in den Bildungsveranstaltungen jedoch vorwiegend in einer lernenden Position und sind nicht durch eine professionelle Rolle geschützt. Viele wirken offen und aufnahmebereit, wodurch sie auch verletzbarer sind. Diese Verletzbarkeit wird dadurch verstärkt, dass die Referent*innen als Expert*innen und Lehrende eine gewisse Macht und Legitimität besitzen, die die Teilnehmer*innen so nicht in gleicher Weise für sich reklamieren können. Möglicherweise ist das auch ein Grund dafür, dass in keiner der Situationen, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder geäußert werden, Teilnehmer*innen verbal darauf reagieren. Dies ist durchaus bemerkenswert, da an anderen Stellen durchaus kritische Nachfragen oder Kommentare von Teilnehmer*innen eingebracht werden. Möglicherweise fühlen sich manche Teilnehmende leicht erstarrt und nicht so gut handlungsfähig. Möglicherweise nehmen andere die Bilder nicht als ›heftig‹ wahr und wieder andere meinen, es gehöre dazu, diese Bilder auch in der Unvermitteltheit ihres Auftauchens auszuhalten.

Mir ist es wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ich es nicht als grundsätzlich problematisch ansehe, in sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen über (sexualisierte) Gewalt oder gewaltvolle Bilder zu sprechen. Im Gegenteil: Ich halte dies vielmehr für wichtig. Die Situationen, auf die ich mich hier beziehe, sind jedoch keine Beispiele dafür, dass über (sexualisierte) Gewalt gesprochen wird. Vielmehr tauchen in ihnen gewaltvolle Bilder auf, ohne dass diese Situationen als ein Sprechen über Gewalt gerahmt sind und ohne dass das Geäußerte besprochen wird.

## Mögliche Gründe

Was könnten die Gründe dafür sein, dass die Referent*innen unvermittelt gewaltvolle Bilder äußern? Zu dieser Frage lassen sich an dieser Stelle nur Thesen aufstellen. Wie bereits einleitend festgehalten, sind gewaltvolle Bilder ebenso wie die Verharmlosung von Gewalt in medialen Diskursen präsent und somit Teil gegenwärtiger (visueller) Kultur.

Es liegt nahe, dass Referent*innen gewaltvolle Bilder äußern, um den Teilnehmer*innen einen Einblick zu geben, was sie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwarten kann, und um sie auf die Sprache, die Fragen und Kommentare von Jugendlichen vorzubereiten. Vielleicht werden die gewaltvollen Bilder auch aus einem Wunsch der Enttabuisierung heraus eingebracht. Diese beiden Intentionen, die durchaus nachvollziehbar sind, erklären aber nicht unbedingt die als problematisch einzuschätzende Form der Äußerung.

Vielleicht mag dies daran liegen, dass die Referent*innen als sexualpädagogisch Tätige in Bezug auf gewaltvolle Sprache ›abgebrühter‹ sind, weil sie sehr häufig damit zu tun haben und es gewohnt sind, sich in ihrer professionellen Rolle vor der emotionalen Wirkung der Bilder zu schützen. Es scheint ihnen dabei jedoch das Bewusstsein dafür zu fehlen, dass die Teilnehmenden sich in den Bildungsveranstaltungen nicht in einer professionellen Rolle befinden und sich deshalb vermutlich weniger schützen können und so berührbarer und verletzbarer sind.[31]

In einzelnen Fällen mag der Grund vielleicht auch darin liegen, dass Referent*innen mit diesen Äußerungen ihre eigene Souveränität und Coolheit demonstrieren wollen. Meiner Wahrnehmung als Beobachterin nach ist dies nicht das vorrangige Motiv; in einzelnen Situationen entstand jedoch der Eindruck, dass dies einer von mehreren zusammenwirkenden Gründen sein könnte. Ein weiterer Grund für die fehlenden Sensibilität könnte darin liegen, dass das Sprechen in diesen Momenten nicht mit der eigenen Praxis, den eigenen Erfahrungen und der eigenen Emotionalität verbunden ist – vielleicht aus Müdigkeit, Routine oder aus Schutz heraus –, und deshalb möglicherweise auch die Sensibilität für die potenzielle Wirkung auf die Teilnehmer*innen fehlt. Es liegt zudem die These nahe, dass es manchen Lehrpersonen an Wissen, Bewusstsein und Sensibilität für spezifische Gewaltformen mangelt, bei denen keine eigene Betroffenheit gegeben ist und mit denen vermutlich auch keine intensive Aus-

31 Ein Grund für das Einbringen von Gewalt(bildern) kann auch darin liegen, dass Personen von heftigen Geschichten, mit denen sie beruflich befasst sind, sehr eingenommen sind (‚Traumasog‹). Da die Referent*innen in allen der erwähnten Situationen die sprachlichen Bilder nur sehr kurz einbringen und nicht länger oder wiederholt darüber sprechen, scheint diese Interpretation für mich jedoch nicht naheliegend.

einandersetzung stattgefunden hat (also etwa Gewalt an Frauen oder homo-, trans- und interfeindliche Gewalt).

Auffällig ist jedenfalls, dass sich solche Situationen, in denen Gewaltbilder unvermittelt sprachlich aufgerufen werden, vorrangig in Veranstaltungen finden, in denen (sexualisierte) Gewalt von Seiten der Referent*innen nicht explizit thematisiert wird. Möglicherweise ist eben diese Ausblendung oder Tabuisierung mit ein Grund, warum gewaltvolle Bilder in unpassender Form auftauchen. Möglicherweise fehlt es den Lehrenden dieser Veranstaltung auch an persönlicher und professioneller Auseinandersetzung mit (sexualisierten) Gewaltverhältnissen. Im Kontrast dazu habe ich in Veranstaltungen, in denen die Referent*innen das Thema sexualisierte Übergriffe von sich aus aufgreifen und offensichtlich über Wissen dazu verfügen, keine Situationen beobachtet, in denen unvermittelt gewaltvolle Bilder auftauchen. Differenziertes Wissen und eine reflektierte Haltung zu (sexualisierter) Gewalt scheinen also einen sensiblen Umgang mit der Thematik zu befördern, bei dem auf entsprechende Rahmungen des Sprechens über Gewalt geachtet und mögliche Betroffenheiten berücksichtigt werden.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt bei den Aus- und Fortbildner*innen, so lässt sich angesichts dieser Analysen festhalten, ist also nicht nur wichtig, um den Teilnehmenden Basiswissen zu Interventions- und Präventionsarbeit vermitteln und ihre dementsprechende Handlungsfähigkeit stärken zu können. Sie scheint darüber hinaus auch notwendig dafür, um sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen selbst grenzachtend und im Bewusstsein für Verletzbarkeiten zu gestalten und im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers damit auch zu demonstrieren, wie grenzachtende sexualpädagogische Settings mit Kindern und Jugendlichen gestaltet werden können.

## 9.6 Übergriffe als sexualpädagogisches Thema? Redebedarf vorhanden

Das Kapitel 9 zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich kein durchgehender professioneller Konsens ausmachen lässt, dass sexualisierte Übergriffe und Präventionsarbeit zu den grundlegenden Themen einführender sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen gehören. Zwar werden sexualisierte Übergriffe in den meisten Veranstaltungen zumindest kurz zum Thema, es bleibt aber häufig bei einem kurzen Verweis oder einer kurz berichteten Erfahrung aus der pädagogischen Praxis. In manchen Veranstaltungen – und zwar auch in solchen, die mehr als einen ganzen Tag dauern – wird das Thema sexualisierte Übergriffe von Seiten der Referent*innen gar nicht eingebracht. Einem Teil der Referent*innen scheint es an differenzierten Begrifflichkeiten und an Wissen zu fehlen.

Die Vermittlung von Basiswissen zur Intervention und Prävention ist also kein durchgehender Standard; und zwar weder im Sinne von Bildungs- und Empowerment-Arbeit noch im Sinne von strukturellen und institutionellen Maßnahmen. Auf Seiten der Teilnehmenden lässt sich hingegen durchaus Bedarf bzw. auch der explizite Wunsch beobachten, diese Themen zu behandeln. Auffälligerweise ist auch das Thema Einvernehmlichkeit bzw. Konsens wenig Thema in den Veranstaltungen, auch wenn sich als Tenor eine Moral ausmachen lässt, die mit Gunther Schmidt als Verhandlungsmoral bezeichnet werden kann (vgl. Schmidt 2014). Wie die Gestaltung von

einvernehmlichen intimen Beziehungen und sexuellen Interaktionen im Sinne einer »Konsenskultur« (Kern 2016) konkret mit Heranwachsenden besprochen werden kann, bleibt tendenziell eine Leerstelle in den Veranstaltungen.[32]

Die Analyse des Forschungsmaterials zeigt, dass es nicht vorrangig von der Länge der Veranstaltungen abhängt, ob und wie sexualisierte Übergriffe, Intervention und Prävention in den Aus- und Fortbildungen besprochen werden. Während in manchen halbtägigen Veranstaltungen kurz, aber prägnant grundlegendes Handlungswissen vermittelt wird, bleibt das Thema in manchen mehrteiligen Veranstaltungen nahezu gänzlich ausgespart. Ob und wie sexuelle Übergriffe thematisiert werden, scheint vielmehr davon abzuhängen, wie viel Wissen und Erfahrung die Referent*innen dazu haben. Wissen über und Sensibilität für Grenzverletzungen und Gewalt bei den Referent*innen, so legt die Analyse nahe, scheint sich auch förderlich auf eine grenzachtende Gestaltung der sexualpädagogischen (Aus- und Fortbildungs-)Settings auszuwirken. Die Auseinandersetzung mit Grenzverletzungen, Gewaltformen, gesellschaftlichen Differenzordnungen und Verletzbarkeiten kann auch aus dieser Perspektive als essenziell für sexualpädagogisch Tätige angesehen werden.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass meine Forschung keine Aussagen über längere Weiterbildungslehrgänge für Sexualpädagogik treffen kann, weil diese nicht beobachtet wurden. Wie der Exkurs zu den Lehrgangsprogrammen zeigt, finden sich in den meisten Ankündigungen dieser längeren sexualpädagogischen Weiterbildungen Einheiten zum Themenfeld sexualisierte Übergriffe. Wie die Themen in den Lehrgängen genau behandelt werden und inwieweit die Zugangsweisen machtkritisch und grenzachtend ausgerichtet sind, bleibt an dieser Stelle jedoch unbeantwortet.

Für die kürzeren und mittellangen Aus- und Fortbildungen lässt sich jedenfalls sagen, dass differenzierte Formen des Sprechens über sexualisierte Übergriffe sowie die Vermittlung von handlungspraktischem Wissen vorwiegend bei jenen Referent*innen zu beobachten sind, die neben ihrer sexualpädagogischen Tätigkeit auch explizit in der Präventions- und Interventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt tätig sind. Meiner Einschätzung nach gibt es hier Veränderungs- und Weiterentwicklungsbedarf. Aus Perspektive machtkritischer Professonalisierung gilt es, Ansätze der Präventions- und Interventionsarbeit als selbstverständlichen Teil sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung zu etablieren. Dabei geht es auch darum, eine angemessene Sprache für diese – als schwer besprechbar geltenden – Themen zu finden und für eine grenzachtende Thematisierung von Sexualität zu sensibilisieren. Redebedarf, so lässt sich sagen, ist also in mehrfacher Weise vorhanden.

32 Auf diese Leerstelle antwortet der Sammelband »Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten« mit theoretischen, pädagogischen und künstlerischen Perspektiven für die sexuelle Bildung (Dalhoff u.a. 2021).

# 10. Möglichkeitsräume sexueller Bildung ausloten: Pädagogische Herausforderungen reflektieren

10.1 Sprachlosigkeit: Eine inklusive und machtreflektierte Sprache entwickeln
10.2 Verletzbarkeit: Reflektiertes Unbehagen zum Thema machen
10.3 Lust: Eine einvernehmliche und lustvolle Sexualkultur fördern
10.4 Emanzipation: Das Begehren nach solidarisch-befreiender Praxis stärken
10.5 Conclusio: Zur Reflexion der Forschungsergebnisse

Das zehnte Kapitel ist einem Resümee der ethnografischen Studie gewidmet. Ich komme dabei auf die drei Forschungsfragen zurück, die in der Einleitung vorgestellt und über die Kapitel hinweg bearbeitet wurden. Die erste Forschungsfrage nach den beobachtbaren didaktischen Praktiken in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wird in Teil II bearbeitet: Kapitel 4 greift die Forschungsfrage mit Blick auf die Gestaltung von Anfangssituationen und den Einstieg ins Thema auf. In Kapitel 5 werden zentrale mesodidaktische Praktiken beschrieben, unterschiedliche Formen der Praxisorientierung herausgearbeitet und die Gestaltung des Sprechenlernens über Sexualität in den Blick genommen. Kapitel 6 ist einer kontrastierenden Feinanalyse ausgewählter Methoden (Synonyme-Spiel, nicht-sprachliche Zugänge, Arbeit mit visuellem Material), exemplarischer Themen (Begriffe für Genitalien, Pornografie, Verhütung) und der Qualität von Interaktionsdynamiken (dichte Bezogenheit) gewidmet. In den Beschreibungen und Analysen didaktischer Praktiken wird auch bereits die zweite Forschungsfrage aufgegriffen, die darauf abzielt herauszuarbeiten, wie die Möglichkeitsräume und Begrenzungen der Thematisierung von Sexualität und Sexualpädagogik in den Aus- und Fortbildungen gestaltet und ausgehandelt werden.

Teil III widmet sich der zweiten Forschungsfrage in Form von kritischen Analysen diskursiver Praktiken: In Kapitel 7 werden die Verständnisse von Sexualität in den Bildungsveranstaltungen untersucht und auf ihr Potenzial für geschlechterreflektierte Sexualpädagogik hin befragt. Kapitel 8 untersucht die Thematisierungsweisen zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt aus heteronormativitätskritischer Perspektive, während Kapitel 9 danach fragt, wie sexuelle Übergriffe und Präventionsarbeit in den Bildungsveranstaltungen zur Sprache kommen. Die Kapitel 7, 8 und 9 geben dabei auch erste Antworten auf die dritte Frage nach den Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung aus machtkritischer Perspektive. Herausgearbeitet wird, dass Sexualitäts- und Lustfreundlichkeit als professioneller Konsens in den Aus- und Fortbildungen auszumachen sind, dies jedoch nicht in gleicher Weise für Geschlechterreflexivität, Heteronormativitätskritik und Gewaltprävention gilt.

Die Ergebnisse aus den vorherigen Kapiteln werden im Folgenden als Antwort auf die dritte Forschungsfrage nach den Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung resümiert. *Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust* und *Emanzipation* stehen dabei als Chiffren für Herausforderungen, die in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bereits aufgegriffen werden, die es jedoch aus Perspektive kritischer Professionalisierung verstärkt bzw. in anderer Form zu berücksichtigen gilt.

Die Wahl der vier Chiffren soll nicht ausdrücken, dass dies die einzigen Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung sind – vor allem dann nicht, wenn Professionalisierung als Institutionalisierung, Standardisierung oder Verberuflichung in den Blick genommen wird, also die Gesellschafts- und/oder Organisationsebene fokussiert werden (vgl. Kapitel 2.5). Viele Spannungsfelder, Schwierigkeiten und Herausforderungen sexualpädagogischer Bildungsarbeit und Professionalisierung sind mit den prekären Bedingungen von Sexualpädagogik verbunden, die in Abschnitt 2.2 behandelt wurden. Diese erschwerenden Bedingungen gilt es immer wieder zu benennen und in Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen auf ihre Veränderungen hinzuwirken. Die beeindruckende Organisierung sexualpädagogischer Expert*innen und Organisationen seit Herbst 2018 und die beachtlich breite Solidarisierung gegen die Verbannung sexualpädagogischer Vereine aus der Schule im Frühjahr 2019 sind ermutigende Beispiele für solche Kooperationen.[1]

Über die Bedingungen von Sexualpädagogik in Schule und Pädagog*innenbildung sowie die politischen Debatten darf nicht vergessen werden, danach zu fragen und darüber zu diskutieren, *welche* sexuelle Bildung und *welche* sexualpädagogische Professionalisierung gestärkt und gefördert werden sollen. Eben dieser Frage widmet sich das 10. Kapitel unter den Begriffen Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation, die sich bereits im Titel der Arbeit finden. Sie sind als vieldeutige Chiffren für komplexe und eng miteinander verbundene Herausforderungen zu verstehen, mit denen ich zweierlei benenne:

1. Die Chiffren bezeichnen Herausforderungen, die im Feld der Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bereits in der einen oder anderen Weise aufgegriffen werden. Ich fasse im Folgenden zusammen, inwiefern Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation bereits als sexualpädagogische Professionalisierungsherausforderungen begriffen werden.
2. Die Chiffren sind gleichzeitig auch programmatisch zu verstehen. Ich argumentiere im Folgenden also auch, warum und inwiefern es sinnvoll ist, Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation stärker bzw. in anderer Weise als Orientierungspunkte für sexualpädagogische Professionalisierung zu begreifen. Das Plädoyer, diese Herausforderungen verstärkt machtreflektiert aufzugreifen, gilt sowohl für die Weiterentwicklung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis wie auch für zukünftige Forschung und Theoriebildung.

1 Der offene Brief an den damaligen Bildungs- und Wissenschaftsminister Heinz Faßmann (vgl. Plattform Sexuelle Bildung 2019) und die breite Kampagne #redmadrüber (2019) zielen nicht nur auf die Verteidigung des bedrohten Status quo sexualpädagogischer Arbeit, sondern bringen auch inhaltliche Fragen und Vorschläge in die Debatte ein.

Erwähnt werden soll hier bereits, dass die Argumentation im *Ausblick* noch einen Schritt weitergeht und dabei auch deutlich werden soll, warum im Titel der Arbeit von Herausforderungen *pädagogischer* und nicht ausschließlich von *sexual*pädagogischer Professionalisierung die Rede ist.

## 10.1 Sprachlosigkeit: Eine inklusive und machtreflektierte Sprache entwickeln

Sprachlosigkeit ist eine Herausforderung, die in den Bildungsveranstaltungen häufig als eine solche angesprochen wird (siehe Abschnitt 5.3). Auch im pädagogisch-professionellen Diskurs – den ich anhand von Fachzeitschriften untersucht habe (vgl. Kapitel 1.2) – sowie in der sexualpädagogischen Fachliteratur (vgl. etwa Selle 2000; Martin/Nitschke 2017) ist die Diagnose von der Sprachlosigkeit rund um sexuelle Themen in pädagogischen Einrichtungen verbreitet.

Mit Sprachlosigkeit wird dabei Unterschiedliches gemeint, wobei sich insbesondere fünf Aspekte differenzieren lassen, die jedoch eng miteinander verbunden sind:

1. Mit Sprachlosigkeit ist zum einen gemeint, dass es – nicht nur in pädagogischen Kontexten – an einer adäquaten Sprache und ausdifferenzierten und stimmigen Begriffen rund um Sexualität mangelt; etwa an Begriffene für die Beschreibung von Genitalien, körperlichen Vorgängen und sexuellen Handlungen, aber auch für Körperempfindungen oder für diffuse und verwirrende Gefühle. Der Grund für das Fehlen einer stimmigen Sprache wird dabei unter anderem in der Tabuisierung von Sexualität im Allgemeinen und in der Tabuisierung von weiblicher Lust im Besonderen gesehen (vgl. etwa Tolman 2002). Der Philosoph und Psychologe Jean Clam benennt diese Form von Sprachlosigkeit als »Fehlen der Wörter« (2008: 29) oder mit Aristoteles als »Anonymie« (ebd.: 28).
2. Unter Sprachlosigkeit wird im Kontext von Sexualpädagogik auch verstanden, dass nicht über Sexualität gesprochen werden kann oder will, weil sexuelle Themen mit Peinlichkeit, Scham, Unsicherheit, Angst, Unbehagen oder Ähnlichem verbunden sind. Heranwachsende machen häufig die Erfahrung, dass Erwachsene jenseits von anzüglichen Kommentaren und biologischen Erklärungen nicht über sexuelle Themen sprechen können oder wollen, und lernen somit keinen selbstverständlichen Umgang damit. Clam würde dies als ein »Fehlen der Worte« (ebd.: 30) bezeichnen: Das Sprechen ist gehemmt, wenn der Sagende von Emotionen überwältigt wird oder Gefühle wie Unsicherheit, Scham oder Angst vor Ablehnung stark präsent sind (vgl. ebd.). Hemmend können dabei nicht nur die eigenen Gefühle sein, sondern auch die Unsicherheit darüber, was gesagt und wie gesprochen werden kann, ohne beim Gegenüber starke negativ konnotierte Gefühle wie etwa Scham auszulösen.[2]
3. Mit Walter Müller (1992) argumentiert ist die Sprachlosigkeit auch im Gegenstand, also in »der Sache Liebe und Sexualität« (ebd.: 129) begründet, die er als nichtsprachlich fasst (vgl. Kapitel 2.3). Dieser Aspekt wird in den Bildungsveranstaltun-

2 In Bezug auf das Sprechen über sexualisierte Übergriffe und Gewalt war in Kapitel 9 bereits von der »Gewalt der Sprachlosigkeit« (Thompson 2012) die Rede.

gen etwa bei der Arbeit mit Bildern angesprochen: Bilder, so eine Lehrperson, könnten helfen, etwas zu thematisieren, was schwer in Worte zu fassen ist (vgl. Kapitel 6.1). Mit Clam ließe sich hier von »disproportionierten Gegenständen« (2008: 30) sprechen. Damit meint der Philosoph, dass die Sprachlosigkeit in der »Unklarheit, Unzugänglichkeit, Unheimlichkeit, Gewaltigkeit« des Gegenstands liege (ebd.).

4. Sprachlosigkeit rund um Sexualität kann auch mit dem »Fehlen von Diskursgemeinschaften« verbunden sein, wie es der Referent einer Bildungsveranstaltung ausdrückt (BP). Es fehlt also an Settings oder sozialen Kontexten, in denen über oder von Sexualität gesprochen wird, ohne dass dieses Sprechen sexualisiert, skandalisiert oder abstrakt-medizinisch ist. Es mangelt an (nicht-privaten) Settings des Sprechens über sexuelle und intime Themen. Für angehende Pädagog*innen fehlt es etwa in ihrer Ausbildung an Räumen, wo sie sich eine pädagogisch angemessene Sprache für sexualitätsbezogene Themen aneignen können.
5. Sprachlosigkeit kann sich auch auf das beziehen, was innerhalb der dominanten Normen, die eng mit der zur Verfügung stehenden Sprache verbunden sind, sagbar oder nicht sagbar ist. Sprachlosigkeit kann also darin begründet sein, dass marginalisierte Lebensrealitäten und Erfahrungen sich in der vorhandenen Sprache schwerer differenziert ausdrücken und vermitteln lassen als andere, weil sie immer von dem Hintergrund dominanter Wahrnehmungen und Lebensweisen ›gelesen‹ werden. Dabei geht es nicht nur darum, welche Worte und Diskursgemeinschaften existieren und welche Emotionen mit dem Zu-Sagenden verbunden sind, sondern auch darum, was in den gegebenen sprachlichen Strukturen, die von Machtverhältnissen durchzogen sind, ausdrückbar ist und verstehbar werden kann.[3]

Die konstatierte Sprachlosigkeit rund um sexuelle Themen ist ein zentrales Argument, mit dem die Notwendigkeit von Sexualpädagogik und sexualpädagogischer Professionalisierung begründet wird. Sprechenlernen und -üben und die Aneignung einer angemessenen (Fach-)Sprache gelten als wichtiges Ziel sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen, ebenso wie die Vermittlung von Zugängen, die Kindern und Jugendlichen Redehilfe anbieten.

In den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen werden die genannten Dimensionen von Sprachlosigkeit in unterschiedlicher Weise aufgegriffen bzw. bearbeitet: In Kapitel 4 wurde anhand von dichten Beschreibungen zweier Anfangssituatio-

3 Emcke schreibt: »Wenn wir Mechanismen der Exklusion unterwandern wollen, wenn wir Strategien der Inklusion entwickeln wollen, dann müssen wir an der Genauigkeit unserer Sprache arbeiten, dann müssen wir uns wieder und wieder bemühen, unsere Trauer, unseren Zorn, unsere Verzweiflung zu übersetzen in Geschichten und Bilder, die nachvollziehbar machen, was diese Normen und ihre Anwendungen bedeuten.« (Emcke in Meßmer/Villa/Emcke 2014: 85). Emckes Bücher, etwa »Wie wir begehren« (2013), »Weil es sagbar ist« (2013) oder »Ja heißt ja und…« (2019) widmen sich intensiv der Frage nach einer Sprache für Themen wie Gewalt, Begehren und Sexualität. Über ihre Absicht in »Wie wir begehren« schreibt sie, dass sie »in diesem Diskurs der eingeübten Formen des Sprechens über Homosexualität« versuchen wollte »eine eigene Sprache zu finden, eine, die tatsächlich so genau, so präzise, so zart, so leise ist, dass ich darin mein Begehren ausdrücken kann. Damit wollte ich nicht Sexualität als Politikum bestreiten, damit sollte Sexualität und Begehren als Konfliktfeld sichtbar bleiben, anhand dessen und in dem sich Techniken und Mechanismen der Macht und Exklusion manifestieren – aber es sollte eben auch eine andere Art der Erzählung angeboten werden, eine andere Art des Nachdenkens über das Entdecken des eigenen Begehrens, eine andere Sprache für die Sprache des Begehrens.« (Emcke in Meßmer/Villa/Emcke 2014: 80f.).

nen herausgearbeitet, in welch unterschiedlichen Weisen Räume des Sprechens über Sexualität bzw. auch von Sexuellem eröffnet werden (können). In Kapitel 5.3 wurde gezeigt, wie in den Bildungsveranstaltungen Demonstrations-, Übungs- und Austauschräume geschaffen werden, die das Sprechenlernen und -üben ermöglichen (sollen). Dabei wurde deutlich, dass Möglichkeitsräume des Sprechens auch durch klare Rahmungen entstehen, die helfen, Barrieren wie Peinlichkeit, Scham oder Angst vor zu großer Intimität oder Exponiertheit zu reduzieren. Klare Rahmungen sind – wie in Abschnitt 6.4 gezeigt – auch *eine* Bedingung dafür, dass Dynamiken dichter Interaktion und konzentriert-intensive Auseinandersetzungen möglich werden, in denen ›etwas passiert‹. Ich habe diese Interaktionsqualität als dichte Bezogenheit bezeichnet und meine, dass sie wesentlich dazu beitragen kann, einen Umgang mit Sprachlosigkeit zu finden. *Einen Umgang finden* meint dabei nicht in jedem Fall, Sprachlosigkeit zu überwinden. Meiner Einschätzung nach geht es nicht darum, möglichst alles in Sprache zu fassen, sondern vielmehr einen – der jeweiligen Situation angemessenen – Umgang mit Sprachlosigkeit zu finden. Das kann in manchen Situationen bedeuten, Redehilfe zu leisten, also Begriffe und Formulierungen anzubieten; das kann zuweilen auch heißen, nicht-sprachliche Ausdrucksformen zu ermöglichen oder stammelnden und stockenden Äußerungen genau zuzuhören. In wieder anderen Situationen geht es möglicherweise vorrangig darum, anzusprechen, dass sich manches schwer in Worte fassen lässt.

In der Analyse des Forschungsmaterials wurde zwischen dem Sprechen über Sexualität und dem Sprechen von Sexuellem sowie dem Sprechen als sexuelle Praxis unterschieden (vgl. Kapitel 4.1). Wie in Kapitel 4 und 5 herausgearbeitet, wird in manchen Bildungsveranstaltungen überwiegend über Sexualität gesprochen und eher davon abgesehen, ein Sprechen von Sexuellem anzuregen. In anderen Veranstaltungen wird ein Sprechen von eigenen Erfahrungen mit Sexualität ausschließlich als Rückblick auf die eigene Kindheit und Jugend initiiert. In wenigen Veranstaltungen werden auch Settings des Austausches initiiert, die Raum für das Teilen von persönlichen Erfahrungen und die Reflexion eigener Beziehungs- und Sexualpraxis eröffnen. Dabei ist durchwegs das Bemühen erkennbar, eine Atmosphäre zu schaffen, in der achtsam und wertschätzend mit dem Geteilten umgegangen wird, und den Teilnehmer*innen die Wahl zu lassen, ob und was sie teilen möchten. Das grenzachtende Schaffen solcher Austauschräume vollzieht sich wesentlich durch die Wahl eines angemessenen Settings sowie durch Aufgabenstellungen, die den Teilnehmer*innen Spielraum lassen, zu entscheiden, wovon sie sprechen und was sie teilen wollen. Wenn solche Settings für die jeweilige Gruppe stimmig sind, dann scheinen sie Potenzial für Bildungsprozesse zu bergen, die über die Aneignung von Wissen hinausgehen (vgl. dazu 5.1 und 6.4).

Wenn nun Sprachlosigkeit eine Herausforderung ist, auf die sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen ohnehin bereits reagieren, inwiefern ist es dann noch notwendig, Sprachlosigkeit programmatisch als Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung zu formulieren?

In allen beobachteten Bildungsveranstaltungen ist die Diagnose der weitverbreiteten Sprachlosigkeit zu Sexualität ein wichtiger Ausgangspunkt: Bearbeitet wird – den obigen Unterscheidungen folgend – insbesondere Sprachlosigkeit im Sinne des »Fehlens von Wörtern« (1), des »Fehlens von Worten« (2) und des Fehlens einer »Diskurs-

gemeinschaft« (4), bisweilen auch Sexualität und Liebe als »disproportionierte Gegenstände« (3). Wenn ich hier Sprachlosigkeit programmatisch als eine Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung formuliere, dann geht es mir insbesondere um den 5. Aspekt von Sprachlosigkeit, also um jene Sprachlosigkeit, die durch dominante soziale und sprachliche Normen entsteht. Meiner Einschätzung nach lässt sich in den Bildungsveranstaltungen eine gewisse Sprachlosigkeit in Bezug auf die Thematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse rund um Sexualität und die Thematisierung marginalisierter Lebens- und Erfahrungsrealitäten ausmachen. So habe ich etwa in Kapitel 7 herausgearbeitet, dass Geschlechterreflexivität nicht als professioneller Konsens der beobachteten Bildungsveranstaltungen ausgemacht werden kann, ebenso wenig wie ein heteronormativitätskritischer und vielfaltsinklusiver Zugang (vgl. Kapitel 8). In Kapitel 9 wurde deutlich, dass auch in Bezug auf die Thematisierung von sexualisierten Grenzüberschreitungen, die durch Machtungleichheit mitbedingt sind, bisweilen wenig differenzierte Sprache angeboten wird.

Meiner Einschätzung nach gilt es also, eine *machtreflektiertere*[4] und *inklusivere* Sprache zu sexuellen Themen zu entwickeln, wie in den folgenden Abschnitten exemplarisch ausgeführt wird.

## (1) Sexuelle Übergriffe differenziert besprechbar machen

In Kapitel 9 wurde herausgearbeitet, dass sich in manchen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen eine gewisse Sprachlosigkeit in Bezug auf sexualisierte Grenzüberschreitungen, Übergriffe und Gewalt ausmachen lässt. In einigen Veranstaltungen – und zwar auch in solchen, die länger als zwei Tage dauern – werden sexuelle Übergriffe und Präventionsarbeit von den Referent*innen gar nicht als Thema eingebracht. Auch in jenen Veranstaltungen, wo Übergriffe angesprochen werden, scheint es zuweilen an Wissen und differenzierten Begrifflichkeiten zu fehlen.

Aus einer Perspektive machtkritischer Professionalisierung braucht es eine klare Sprache, um etwa zwischen Übergriffen unter Gleichaltrigen und Ausbeutung durch Erwachsene zu unterscheiden und angemessene pädagogische Reaktionsmöglichkeiten entwickeln zu können. Dabei ist es wichtig, betroffene Kinder und Jugendliche weder in eine passive Opferrolle zu drängen, noch ihnen die Verantwortung für die Übergriffe zuzuschieben. Um Übergriffe – insbesondere auch in pädagogischen Ein-

4 Während ich in den ersten Kapiteln von machtkritischen Perspektiven gesprochen habe, verwende ich hier den Begriff machtreflektiert und habe in den vorhergehenden Kapiteln auch schon von geschlechterreflektierten bzw. differenzreflektierten Zugängen gesprochen. Im Laufe der Arbeit ist mir klar geworden, dass der Begriff machtkritisch angesichts eines Machtbegriffs, der diese nicht nur als repressiv, sondern auch als produktiv versteht, missverständlich sein kann. Die Kritik bezieht sich nicht auf die Macht an sich, wie der Begriff möglicherweise suggeriert, sondern auf Machtverhältnisse. Der Begriff machtreflektiert verweist zwar auch nicht explizit auf soziale Verhältnisse, scheint mir aber insofern stimmiger, als er auf ein differenzierteres Verhältnis zu Macht verweist. Der Nachteil ist, dass die kritische Dimension weniger betont wird. Wenn ich von machtreflektierten Zugängen spreche ist damit zweierlei intendiert: Zum einen meine ich damit, dass die (pädagogischen) Zugänge in ihrer Gestaltung machtreflektiert sind, und zum anderen sei damit auch inkludiert, dass die Zugänge machtreflektierend ausgerichtet sind, also die Reflexion von Machtverhältnissen auch zum Thema machen. Letzterer Begriff verweist auch auf die Prozesshaftigkeit von Reflexion, die mir wichtig erscheint. Ich verwende also beide Begriffe in ihren leicht unterschiedlichen Konnotationen.

richtungen – erkennen zu können, brauchen pädagogisch Tätige auch Wissen über sogenannte Täterstrategien, also die Anbahnungs-, Manipulations- und Verschleierungsstrategien, die übergriffige Erwachsene gegenüber Heranwachsenden, aber auch gegenüber deren sozialem Umfeld einsetzen, um sexuell ausbeuterisches Verhalten vorzubereiten, geheim zu halten oder zu legitimieren (vgl. Selbstlaut 2014; Heiliger 2001). Dabei gilt es auch, institutionelle Strukturen in den Blick zu nehmen, die Übergriffe begünstigen bzw. erschweren und ihr Aufdecken erleichtern oder erschweren.

Ein differenziertes Sprechen über sexuelle Übergriffe in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zielt darauf ab, pädagogisch Tätige in ihrer Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit zu unterstützen, also etwa Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Verdacht auf sexuelle Übergriffe kennenzulernen. Die Aneignung einer entsprechenden professionellen Haltung sowie handlungspraktischen Wissens zu Präventions- und Interventionsarbeit gilt es deshalb als wichtige Aufgaben sexualpädagogischer Professionalisierung zu begreifen.[5]

### (2) Eine inklusive Sprache entwickeln – vielfältige Erfahrungen einbeziehen

In Kapitel 8 wurde herausgearbeitet, wie vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen in den beobachteten Bildungsveranstaltungen thematisiert werden. Dabei hat sich gezeigt, dass in einigen Veranstaltungen *im Gestus der Selbstverständlichkeit von sexueller Vielfalt gesprochen wird*, der Schwerpunkt aber auf Homosexualität liegt und eine differenzierte Thematisierung etwa von bi- und pansexuellen Begehrensweisen, von polyamourösen Beziehungsweisen oder von Asexualität die Ausnahme bleibt. Das Anliegen einer vielfaltsinklusiven Sprache und didaktischen Gestaltung wird auch nur in manchen Veranstaltungen deutlich, während in anderen ein heteronormatives Sprechen vorherrscht. Letzteres bedeutet nicht nur, dass nicht-heterosexuelle Lebensweisen ausgeschlossen oder besondert werden, sondern auch, dass die Vielfalt heterosexueller Begehrens- und Beziehungsformen unsichtbar bleibt. Der Blick auf einschlägige queere bzw. vielfaltsorientierte Veranstaltungen zeigt ein erweitertes Spektrum an Praktiken, das für die Weiterentwicklung einführender Veranstaltungen anregend sein kann (siehe Abschnitt 8.4).

Anhand der Analyse von Varianten des Synonyme-Spiels wird gezeigt, wie unterschiedlich das Sprechen über Körper und Genitalien gestaltet werden kann und wie dabei Normen reproduziert, aber auch befragt und durchkreuzt werden können (vgl. Kapitel 6.3). Dabei wurde unter anderem deutlich, dass gegenwärtig noch kaum Formen des Sprechens über Körper und Genitalien etabliert sind, die Lebensrealitäten von trans- und intergeschlechtlichen Menschen in respektvoller und diskriminierungsreflektierter Weise berücksichtigen. Gelernt werden kann diesbezüglich insbesondere

5 Eine Sichtung der Programme längerer sexualpädagogischer Lehrgänge in Kapitel 9.3 hat gezeigt, dass die meisten dieser Lehrgänge sexualisierte Gewalt als Thema inkludieren. (Wie sie dies genau tun, gelte es noch zu untersuchen.) Es lässt sich also eine Tendenz zur Verschränkung von Sexualpädagogik und Präventionsarbeit ausmachen, die hoffen lässt, dass es zunehmend mehr gewaltpräventiv geschulte Sexualpädagog*innen wie auch Aus- und Fortbildner*innen geben wird.

von trans*, inter* und nicht-binären Aktivist*innen und den Debatten in queeren Bewegungen und antidiskriminatorischen Initiativen.[6]

Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt ist jedoch nur ein Aspekt, wenn es um die Entwicklung einer inklusiven Sprache geht. Andere sind etwa die Vielfalt von Körpern und ihren Möglichkeiten (Dis/Ability, Körpernormen), die Inklusion von unterschiedlichen Lebensrealitäten (etwa bezüglich Wohnverhältnissen, Familienkonstellationen, ökonomischen Ressourcen) oder die Frage nach dem Umgang mit der Dominanzsprache Deutsch in einer gesellschaftlichen Situation von Mehrsprachigkeit.

Auffällig ist, wie sehr institutionelle Ausschlüsse mit den sprachlichen und thematischen Ausschlüssen in den Aus- und Fortbildungen korrespondieren: Während die sexuelle Selbstbestimmung von (erwachsenen) behinderten Menschen in Fortbildungen für pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen Bereichen durchaus zum Thema wird[7], kommt dieses Thema in sexualpädagogischen Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung kaum vor. Dies hat wohl auch damit zu tun hat, dass Schule gegenwärtig zumeist nicht inklusiv für alle Kinder gestaltet ist und Heranwachsende mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf häufig in Sondereinrichtungen beschult werden.

Ein Teil der beobachtbaren Sprachlosigkeit bezüglich inklusiver Sprache und vielfältiger Lebensrealitäten mag auch dadurch bedingt sein, dass die soziokulturellen und sprachlichen Hintergründe jener, die sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen planen und leiten, zumeist wenig divers sind. In der Weiterentwicklung von sexualpädagogischer Bildungspraxis gilt es also auch bei der Zusammensetzung von Teams anzusetzen, um im wörtlichen wie im übertragenen Sinn mehrsprachiger zu werden.[8]

### (3) Machtreflektierte Perspektiven einbringen – theoretische Bezüge herstellen

Potenzial zur Weiterentwicklung sehe ich auch im stärkeren Einbezug von machtreflektierten Perspektiven und theoretischen Bezügen. So wurde in Kapitel 8 herausgearbeitet, dass es häufig auch dort, wo Geschlechterverhältnisse und/oder Heteronormativität angesprochen wird, an machtreflektierten Perspektiven und differenzierten Begrifflichkeiten zu fehlen scheint.[9] Heteronormalisierung wird zwar in

6 Vgl. dazu etwa Green 2010; Spade 2011; Serano 2013; VIMÖ o.J.; #NaGeH o.J.; TrIQ e.V. o.J.; Queerformat o.J.,; Dissens e.V.; Akademie der bildenden Künste Wien 2019.

7 Wenn dies der Fall ist, dann wird häufig betont, dass behinderten Menschen sexuelle Subjektivität tendenziell abgesprochen wird bzw. ihre Lebensbedingungen (etwa in Wohneinrichtungen) kaum Möglichkeiten für selbstbestimmte sexuelle Aktivität bieten. Vereinzelt werden auch Fragen und Beispiele aus der Praxis besprochen, die von den Teilnehmer*innen als herausfordernd wahrgenommen werden.

8 In einer Gesprächsrunde zu rassismuskritischer Sexualpädagogik reflektieren Maria Dalhoff, Kristin Lerch Zeynep Önsür-Oluğ, Rafaela Siegenthaler und Nina Wlazny über die Bedeutung von Teamzusammensetzung, Vernetzung und Community-Orientierung (vgl. Ortner 2021).

9 So wurde etwa in einer Einheit zu Männlichkeit und Sexualität vom Referenten darauf hingewiesen, dass es in der Sexualpädagogik gelte, die Burschen in einer positiven Männlichkeit zu stärken, damit sie sich in ihrer Sexualität stärker gestalten könnten. Der Referent führt als Begründung an, dass angesichts der Frauenbewegung die Burschen »vergessen« worden wären. Wiewohl der Referent mehrmals betont, dass der Kampf um die Gleichberechtigung von Frauen notwendig und wichtig sei, vermittelt

Alltagsgeschichten problematisiert, aber nicht auf den Begriff gebracht oder als Einsatzpunkt pädagogischer Praxis besprochen. Auch bezüglich Geschlechterverhältnissen und Sexualität finden sich Erfahrungsberichte und fiktive Geschichten, aber kaum Begriffsarbeit oder Bezüge auf theoretische Konzepte. Meiner Einschätzung nach könnte durch den Einbezug von theoretischen Begriffen und Konzepten, wie sie beispielsweise von Dissens e.V. (2012), Debus und Laumann (2018) oder Busche und Kolleg*innen (2018) für die pädagogische Praxis ausgearbeitet wurden, das Professionalisierungspotenzial von Fallgeschichten und Erfahrungsberichten erweitert werden.[10]

Abseits von Geschlecht und sexueller Orientierung fällt auf, dass gesellschaftliche Differenzordnungen bisweilen als *unterschiedliche Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen* thematisiert werden. Dies gilt etwa für Fragen rund um (Dis-)Ability und Sexualität, Religion und Sexualität oder auch Migration, Kultur und Sexualität. Konkret heißt das etwa, dass in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen davon gesprochen wird, dass bestimmte Zielgruppen einen anderen sexualpädagogischen Bedarf hätten. Genannt werden etwa erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Schüler*innen mit »anderen kulturellen Hintergründen« (BP).[11] Die Frage nach dem Bedarf und der Angemessenheit von sexualpädagogischen Angeboten für die jeweilige Zielgruppe ist eine wichtige sexualpädagogische Frage. Problematisch ist sie dann, wenn damit impliziert wird, dass bestimmte Kinder und Jugendliche, etwa solche mit nichtdeutscher Erstsprache oder ›mit Migrationshintergrund‹, per se problematischere Einstellungen oder weniger Wissen und Offenheit für sexuelle Themen hätten. Solche homogenisierenden Zuschreibungen verstellen den Blick auf die Differenzen innerhalb bestimmter Gruppen (vgl. Önsür-Oluğ in Ortner 2021). Problematisch im Sinne des Otherings ist die Konstruktion eines besonderen Bedarfs auch dann, wenn die Zuschreibungen von kultureller oder ethnischer Differenz in den Vordergrund rücken und der Einfluss von sozioökonomischen Bedingungen, Bildungsbenachteiligung oder Ausschlusserfahrungen ausgeblendet wird (vgl. Auma 2020).

---

er dennoch den Eindruck, die Frauenbewegung wäre dafür verantwortlich, dass die Burschen in der (Sexual-)Pädagogik der letzten Jahre/Jahrzehnte »vergessen« worden wären und mit Orientierungslosigkeit zu kämpfen hätten. (BP und Transkript) Ich interpretiere diese Argumentation als einen Mangel an machtkritischem Wissen, wie es etwa in der kritischen Männlichkeitsforschung oder der emanzipatorischen bzw. profeministischen Burschenarbeit entwickelt wurde (vgl. exemplarisch Dissens e.V. u.a. 2012). An der Dynamik der erwähnten Sequenz ist spannend, dass ein Teilnehmer die Ausführungen des Referenten mit seinen biografischen Erfahrungen verbindet und sich in der Diagnose der »Orientierungslosigkeit von Männern« wiederfindet und insofern die These des Referenten bestätigt. Gleichzeitig weist der Teilnehmer die implizite Verantwortungszuweisung an die Frauenbewegung zurück und reformuliert den Zusammenhang zwischen fehlenden positiven Männlichkeitsbildern und Frauenbewegung: Er betont die Bedeutung der Frauenbewegung für die Stärkung von Frauen und merkt an, dass es den Männern an einer solchen Bewegung fehle, die einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit Männlichkeit biete (BP und Transkript).

10 Von Interesse für die Sexualpädagogik könnten auch theoretisch-empirische Arbeiten sein, die den Fokus auf machtreflektierte Analysen und die Lebenssituationen von jungen Menschen legen, wie jene von Rédai 2019; Lerato 2016; Kleiner 2015; Tervooren 2006; Fritzsche 2003; Tolman 2002.

11 In den letzten Jahren wurde dieser besondere Bedarf insbesondere auch für geflüchtete Jugendliche bzw. geflüchtete Menschen im Allgemeinen konstatiert (vgl. Rothmüller 2018; Scheibelhofer/Bachinger 2017).

Wenn der Rede von besonderen Bedürfnissen eine machtreflektierte und emanzipatorische Perspektive fehlt, geraten dabei häufig die gesellschaftlichen Verhältnisse aus dem Blick, die bestimmte Gruppen und Bedürfnisse erst als solche konstituieren. So wird etwa selten zum Thema, was es für Kinder und Jugendliche, ihr Selbstverständnis, ihre Freund*innenschaften, Verliebtheiten und romantischen und sexuellen Beziehungen bedeutet, dass in der Gesellschaft, in der sie leben, Rassismus so weit verbreitet ist. Eine rassismuskritische Haltung bzw. ebensolche Intervention von Referent*innen und Teilnehmer*innen lässt sich vereinzelt in manchen Veranstaltungen beobachten. Sie zeigt sich etwa daran, dass kulturalisierende Kommentare kritisch oder differenzierend aufgegriffen werden. Solche Interventionen sind jedoch die Ausnahme und vor allem als Reaktion auf Aussagen von (anderen) Teilnehmer*innen wahrnehmbar, während ein proaktives Einbringen und Bezüge auf theoretische Konzepte kaum zu beobachten sind. Hier lässt sich ein Weiterentwicklungsbedarf für Forschung, Theoriebildung und Professionalisierung ausmachen.

### (4) Die Potenziale multisinnlicher, gestalterischer und körperlicher Zugänge nutzen

Der Herausforderung von Sprachlosigkeit kann auch über körperliche, sinnliche, gestalterische oder visuelle Zugänge begegnet werden. Wie in Abschnitt 6.1 herausgearbeitet wurde, finden sich in den Bildungsveranstaltungen Formen der nicht-sprachlichen Auseinandersetzung bzw. des Einstiegs ins Gespräch über nicht-sprachliche Impulse. Solche Übungen und Spiele werden zumeist im Sinne des Doppeldeckers in den Aus- und Fortbildungen erprobt und in Bezug auf die Arbeit mit den Adressat*innen reflektiert. Die Beobachtungen zeigen, dass Bewegungsspiele, Körperübungen, Sinnesspiele und gestalterische Methoden in den Aus- und Fortbildungen eine entspannte Atmosphäre und eine intensive und lustvolle Auseinandersetzung fördern können, wenn sie für die Gruppe und ihre Vertrautheit stimmig sind. Ist dies nicht der Fall, wird eine Unbehaglichkeit spürbar.

Nicht-sprachliche Ansätze kennenzulernen kann das sexualpädagogische Handlungsrepertoire der Teilnehmenden im Sinne von vielfältigeren und barrierefreien Zugängen erweitern. Für manche Adressat*innen sexualpädagogischer Praxis mögen solche Zugänge hilfreich sein, um sich auszudrücken oder einen Einstieg ins Thema zu finden. Unter geeigneten Bedingungen und grenzachtender Anleitung können solche Ansätze dabei unterstützen, der vorhandenen Sprachlosigkeit zu begegnen und über andere Medien oder ein gemeinsames Tun einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Themen zu finden. Die Herausforderung liegt darin, lernförderliche Methoden und Übungen auszuwählen, die für das jeweilige Setting und die konkrete Gruppe stimmig sind. Im Sinne der Grenzachtung ist es wichtig, dass Nicht-Mitmachen als akzeptierte Option gilt und in der Anleitung und Durchführung auf die Reaktionen der Teilnehmer*innen geachtet wird.

Der Vergleich von einführenden und einschlägigen Veranstaltungen in Abschnitt 6.1 hat gezeigt, dass die Arbeit mit ausgewählten Bildern und Videos[12] normenkritisches bzw. vielfaltsinklusives Potenzial birgt, das in den einführenden Veranstaltungen bis-

12 Vgl. etwa die Liste in Schmutzer/Thuswald 2019: 96f. sowie www.imaginingdesires.at.

her selten genutzt wird. Bilder, die Mehrdeutigkeit zulassen, vielfältige Zugänge zum Thema repräsentieren und unterschiedliche Bezugnahmen ermöglichen, können Vorstellungsräume eröffnen und erweitern (vgl. Dissens e.V. o.J.; Beck 2016; Schmutzer/Thuswald 2019). Bilder können jedoch ebenso dominante Vorstellungen reproduzieren oder die Zielgruppe nicht ansprechen.[13]

### Schlussfolgerungen zu Sprachlosigkeit als Herausforderung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Herausforderungen von Sprachlosigkeit als ein »Fehlen von Wörtern« (1) und ein »Fehlen von Worten« aufgrund emotionaler Involvierung (2) in den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen häufig adressiert werden. Auch die »Disproportioniertheit des Gegenstands« (3) und das Fehlen von »Diskursgemeinschaft« (4) werden bisweilen als Herausforderungen aufgegriffen. Es scheint mir also besonders wichtig, die Aufmerksamkeit auf den letztgenannten Aspekt von Sprachlosigkeit zu lenken: eine Sprachlosigkeit, die es meiner Einschätzung nach in der Sexualpädagogik und der sexualpädagogischen Professionalisierung verstärkt zu bearbeiten gilt, ist eine Sprachlosigkeit, die sich einerseits auf die Thematisierung von Differenzordnungen und Machtverhältnissen bezieht und andererseits jene Erfahrungen mit Körperlichkeit, Intimität, sexuellen Interaktionen und Beziehungsgestaltung betrifft, die nicht den dominanten Vorstellungen und Normen folgen (5). Der Einsatz für den Einbezug marginalisierter Erfahrungen ist dabei immer auch eine Arbeit an den Normen und Strukturen von Sprache und der Erweiterung dessen, was sag- und hörbar ist.

Die Thematisierung von Machtverhältnissen und Differenzordnungen kann die Tendenz einer ›Problemorientierung‹ bekommen, die vor allem als Aufzeigen von Schwierigkeiten oder als Konstruktion von bestimmten Personengruppen als ›bedauernswert‹ praktiziert wird. Eine solche Problemorientierung kann Effekte der voyeuristischen Sensationslust und des Otherings haben, die nicht ermutigend wirken, sondern eher Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht verstärken oder hervorrufen. Eine zentrale Frage ist daher, wie gesellschaftliche Verhältnisse auf eine Weise thematisiert werden können, die vertiefte Einsichten fördert und dabei Handlungsfähigkeit im Sinne von Befreiung und Solidarisierung unterstützt.

## 10.2 Verletzbarkeit: Reflektiertem Unbehagen Raum geben

An die Herausforderung eine inklusivere Sprache zu (er-)finden und Machtverhältnisse in ermächtigender Weise zu thematisieren, lässt sich gut mit der zweiten Herausforderung anknüpfen, die ich mit der Chiffre Verletzbarkeit benannt habe. Wie Sprachlosigkeit ist auch Verletzbarkeit ein Begriff, mit dem theoretisch gearbeitet wird und der zugleich alltagssprachlich verständlich ist. In den Aus- und Fortbildungen ist der Begriff selbst nicht präsent, jedoch lassen sich damit Herausforderungen zusammenfassen, die etwa als Intimitätsschutz, Respekt vor der Privatsphäre, Altersadäquatheit,

13 Zur Reflexion von Bildern zu Sexualität für Heranwachsende vgl. Axster/Aebi 2018 sowie Axster/Schaffer 2020.

Schamgrenze oder Angemessenheit für die Gruppe angesprochen werden. Mit dem Begriff Verletzbarkeit werden folgende miteinander verwobene Aspekte gefasst:

1. Wie bereits in Abschnitt 1.4 aufgeführt, kann Verletzbarkeit im Sinne von körperlicher und emotionaler Berührbarkeit und damit auch Verletzungsoffenheit als konstitutive Bedingung des Menschseins begriffen werden, die für alle gilt. Verletzbarkeit in diesem Sinne ist durch Ausgesetzt-Sein, Risiko und Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. Brown 2012).[14] Da Sexualität eng mit Körperlichkeit, Intimität und Subjektivität verbunden ist, kann das Sprechen über Sexuelles den Effekt haben, dass die eigene Verletzbarkeit sowie die von anderen stärker als üblich wahrgenommen wird.
2. Auch wenn Verletzbarkeit als grundlegende und geteilte Bedingung für alle gilt, sind Menschen je nach ihrer gesellschaftlichen Positionierung und ihrem Zugang zu materiellen wie symbolischen Ressourcen in unterschiedlicher Weise von Verletzung und Verletzbarkeit betroffen. Dies gilt auch für Verletzbarkeiten rund um Sexualität, Intimität und die Gestaltung von Beziehungen.
3. In einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (vgl. etwa Butler 2003, 2011) wird Verletzbarkeit mit Anerkennung in Verbindung gebracht: Verletzbar sind Menschen also auch aufgrund ihres Begehrens nach Anerkennung, in der Doppelbedeutung von Erkennbar-Sein sowie von Bestätigung und Wertschätzung. Anerkennung ist dabei immer auf die machtvollen Normen der Anerkennbarkeit verwiesen, die Subjekte zu unterworfenen machen und gleichzeitig Handlungsfähigkeit ermöglichen können (vgl. dazu Abschnitt 1.4). Bezogen auf Sexualität ergibt sich daraus etwa die Frage, wem sexuelle Subjektivität und damit Handlungsfähigkeit zugestanden wird, wer als begehrenswert anerkannt wird oder wessen Verletzbarkeit in der Sexualpädagogik Beachtung findet.

Mit Blick auf das Forschungsmaterial lässt sich sagen, dass Verletzbarkeit als Herausforderung in den Bildungsveranstaltungen insbesondere in zweierlei Weise zur Sprache kommt: Angesprochen wird Verletzbarkeit erstens in Bezug auf gängige Schönheits-, Geschlechter- und Sexualnormen. Medial und peerkulturell vermittelte Normen würden bei Heranwachsenden Stress, Anpassungsdruck, Unsicherheit, Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle auslösen können. Angesichts dieses Normdrucks gilt es als ein sexualpädagogisches Ziel, auf Entlastung hinzuwirken und alternative Sichtweisen einzubringen, indem Alltagsmythen dekonstruiert, Ängste besprochen oder zur Wahrnehmung der eigenen Wünsche und Grenzen ermutigt wird. Verletzbarkeit wird zweitens auch in Bezug auf die Gestaltung schulischer Sexualpädagogik zum Thema: Kinder und Jugendliche werden als verletzbar durch Beschämung und Missachtung ihrer Schamgrenzen oder ihrer Intimsphäre angesehen. So wird etwa darauf hingewiesen, dass es in der schulischen Arbeit wichtig sei, Schü-

14 Brené Brown spricht von »emotional exposure, risk and unsecurity/uncertainty […]. Vulnerability is not weakness, and the uncertainty, risk and emotional exposure we face every day are not optional. Our only choice is a question of engagement.« (Brown 2012: 2) Browns Begriff von Verletzbarkeit ist an das alltagssprachliche Verständnis gut anknüpfbar und für den Umgang mit wahrgenommener Verletzbarkeit hilfreich, ihre Perspektive ist aber weniger gesellschaftstheoretisch ausgearbeitet, als dies etwa bei Judith Butler und anderen der Fall ist.

ler*innen davor zu schützen, vor der Klasse mit ihren Interessen, Fragen oder Erfahrungen exponiert zu werden.[15] Angesprochen wird Verletzbarkeit und didaktische Gestaltung auch in Bezug auf die Schwierigkeit, mit Schüler*innengruppen zu arbeiten, die sehr unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Interessen zu Sexualität mitbringen. Themen, die von einem Teil der Gruppe eingebracht werden, können anderen Schüler*innen (in diesem Setting) möglicherweise zu nahe sein.

Zudem wird darauf hingewiesen, dass institutionelle Rahmenbedingungen und Rollen in der schulischen Sexualpädagogik bestimmte Verletzbarkeiten mit sich bringen können. Angst vor schlechter Benotung, unangenehmer Nähe oder Beschämung können das Sprechen über Sexualität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen erschweren.

Verletzbarkeit wird – so lassen sich diese Aspekte zusammenfassen – als eine allgemeine mit Sexualität in Verbindung stehende Verletzbarkeit thematisiert, die tendenziell alle Adressat*innen sexualpädagogischer Praxis betrifft. Zudem wird auf die spezifischen Verletzbarkeiten im Kontext schulischer Sexualpädagogik hingewiesen. Verletzbarkeit wird also vor allem im Hinblick auf den ersten der oben genannten Aspekte thematisiert. Seltener in den Blick geraten Verletzbarkeiten, die durch (potenzielle) Diskriminierungserfahrungen bedingt sind, also den zweiten und den dritten Aspekt betreffen. In welcher Weise es diese Verletzbarkeiten meiner Einschätzung nach stärker als Herausforderungen (sexual-)pädagogischer Professionalisierung zu begreifen gilt, wird in den nächsten Abschnitten formuliert.

### (1) Soziale Ungleichheit und Verletzbarkeiten thematisieren

In der Auswertung des Forschungsmaterials fällt auf, dass wenig über jene Verletzbarkeiten gesprochen wird, die durch gesellschaftliche Differenzordnungen und damit verbundene Zuschreibungen bedingt sind. So werden etwa geschlechtsspezifische Verletzbarkeiten, also unterschiedliche Verhaltenserwartungen und -bewertungen von Jungen und Mädchen und die damit verbundenen Einschränkungen und Privilegierungen selten besprochen.[16] In Kapitel 8 wurde herausgearbeitet, dass in den Bildungsveranstaltungen auch nur selten Interventionsstrategien bei homo- und transfeindlichen Aussagen diskutiert werden. Die Verletzbarkeit von Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in die heterosexuelle Matrix passen, wird also selten zum Thema.

Meiner Einschätzung nach gilt es in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen stärker für spezifische, mit Differenzordnungen und kultureller Hegemonie verbundene Verletzbarkeiten und ihre Intersektionalität zu sensibilisieren. Möglicherweise braucht es dazu mehr Wissen und auch mehr Forschung darüber, wie Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Lebensbedingungen umgehen und wie sie angesichts dessen Begehren, Lust, Intimität und Beziehungen leben (vgl. Siegenthaler/ Živadinović 2020).

---

15 Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, zeigt Sara-Frederike Blumenthal (2014) in ihrer Studie zu Scham in der schulischen Sexualaufklärung anhand von mehreren Situationsbeispielen, in denen Lehrer*innen im Sexualkundeunterricht Schüler*innen beschämen, indem sie ihnen persönliche Fragen stellen oder sie durch Kommentare exponieren (vgl. dazu auch Abschnitt 2.3).

16 Zu Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen vgl. die prägnant formulierten Artikel von Stuve/ Debus 2012b sowie Debus 2012. Hervorzuheben ist beispielsweise der Ansatz von »Verlustspuren des Subjekts«, den Stuve und Debus in Anlehnung an Judith Butler entwickeln (2012a: 35f.).

Das Sprechen von Verletzbarkeit in den Bildungsveranstaltungen scheint bisweilen einen gewissen Bias zu haben, den ich vorsichtig als *class bias*[17] bezeichnen würde. Damit meine ich, dass in manchen Aussagen – häufiger in denen von Teilnehmenden, aber ab und an auch in denen von Referent*innen – eine implizit klassistische Botschaft mitschwingt, ohne dass jemals explizit über *class* gesprochen wird: Als verletzbar konstruierte Heranwachsende werden tendenziell so geschildert, dass sie als Kinder und Jugendliche der Mittelschicht erscheinen. Dagegen wird bei ›frühreifen‹ Kindern und Jugendlichen, die als jene gelten, die Druck erzeugen oder andere mit ihren Kommentaren und Fragen überfordern, implizit ein Bild von Kindern aus sogenannten Unterschichtsfamilien aufgerufen.[18]

Ein gewisser *class bias* zeigt sich auch an anderen Stellen im Forschungsmaterial.[19] So wird etwa angesichts der Frage nach dem Umgang mit kindlicher Selbstbefriedigung in der Familie darüber gesprochen, dass man Kindern erklären könne, dass sie »das« in ihrem eigenen Zimmer machen könnten, nicht aber im Wohnzimmer. Ein eigenes Zimmer zu haben wird in diesem Sprechen als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, entspricht jedoch nicht der Lebensrealität vieler Kinder und Jugendlichen.

Die Frage nach dem eigenen Zimmer ist ein Beispiel, das die Gender-Forscherin Dorottya Rédai in ihrer Forschung zu schulischer Sexualpädagogik, Jugendsexualität und Klassen- sowie Geschlechterverhältnissen in Ungarn herausarbeitet. Sie schreibt, dass die Vorstellung von »Sex im eigenen Schlafzimmer« eine »privilegierte, an Lebensbedingungen der Mittelklasse orientierte und erwachsenenzentrierte Vorstellung von Sex« sei (Rédai 2019: 63, Übersetzung M.T.).[20] Viele der von ihr interviewten Jugendlichen erzählen, kein eigenes Zimmer zur Verfügung zu haben, in dem sie ungestört Sex haben können. Stattdessen müssen sie auf öffentliche oder halböffentliche Plätze wie Parks, abgestellte Züge, Stiegenhäuser u.Ä. ausweichen (vgl. ebd.). Diese und ähnliche Bedingungen, die mit ökonomischen Ressourcen verbunden sind, sind auch für einen Teil der Jugendlichen in Österreich Realität. Welche Verletzbarkeiten es für Kinder und Jugendliche mit sich bringen kann, aus Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen und möglicherweise auch wenig sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital zu kommen, gerät in den Bildungsveranstaltungen selten in

17 Ich verwende hier den Begriff class im Englischen um eine Verwirrung mit Klasse im Sinn von Schulklasse zu vermeiden.

18 So erzählt etwa eine Referentin eine Geschichte aus dritter Hand, in der ein zwölfjähriger Junge »aus gutem Haus« mit anderen auf der Schultoilette eines Gymnasiums onaniert und daraufhin die Schule verlassen muss. Die Referentin betont vor allem die Härte und Unangemessenheit des Schulverweises dieses Jungen, der dadurch in eine Krise gestürzt sei (BP und Audioaufnahme). Die anderen Jungen erscheinen in der Geschichte als Anstifter. Was mit ihnen geschieht, wird nicht Thema. Indem der Zwölfjährige als ein Junge aus »gutem Haus« beschrieben wird, schwingt implizit die Annahme mit, dies wäre bei den anderen nicht der Fall gewesen. Den Verweis auf die Herkunft interpretiere ich als Verweis auf class – im Deutschen auch als soziale Herkunft oder soziales Milieu bezeichnet. Unabhängig davon, welchen sozialen Hintergrund diese Jungen nun hatten, klingt in der Geschichte an, dass der Skandal nicht nur in der Unangemessenheit des Schulverweises liegt, sondern auch darin, dass ein ›guterzogener‹ Junge solche Konsequenzen zu tragen hat.

19 Häufig kann ich als Forscherin diesen class bias wohl selbst nicht erkennen, weil mein Mittelschichtsblick dem Mittelschichtsbias vieler Veranstaltungen entspricht. Dass ich überhaupt darauf aufmerksam wurde, verdanke ich der Arbeit von Dorottya Rédai (2015, 2019).

20 »›Sex in one's bedroom‹ is a privileged middle-class adult notion of having sex« (Rédai 2015: 63).

den Blick und ist auch in der Fachliteratur kaum Thema. Dass Bedingungen wie die Verfügung über den Rückzugsraum eines eigenen Zimmers das Selbstverständnis und den Umgang mit Intimität, Körperlichkeit, Selbstbefriedigung usw. beeinflussen können, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Bildungsveranstaltungen zuweilen ein *class bias* als Subbotschaft mitschwingt, *class* oder sozioökonomische Verhältnisse aber selten reflexiv aufgegriffen werden.[21] So wird – um nur ein Beispiel zu nennen – nicht zum Thema, wie Geschlechterverhältnisse, ökonomische (Un-)Abhängigkeit und sexuelle Selbstbestimmung in Zusammenhang stehen (vgl. dazu etwa Maihofer 2019). Wie eine Sexualpädagogik aussehen könnte, die *class* im Sinne von Machtkritik und Empowerment[22] stärker mitdenkt, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage, die es aus einer Perspektive kritischer Professionalisierung weiterzuverfolgen gilt.

### (2) Die potenzielle Betroffenheit von Übergriffserfahrungen berücksichtigen

Wie in Kapitel 9 bereits erwähnt, wird in den Bildungsveranstaltungen vereinzelt darauf hingewiesen, dass es statistisch gesehen wahrscheinlich ist, dass sich in vielen Klassen bzw. Gruppen von Heranwachsenden Kinder und Jugendliche mit sexualisierten Übergriffs-Erfahrungen befinden. Selten thematisiert wird jedoch, was dies für das sexualpädagogische Handeln bedeutet oder wie die Situation von betroffenen Kindern berücksichtigt werden kann.

Was für Heranwachsende mit Übergriffserfahrungen insbesondere wichtig sein kann, ist zumeist für alle Beteiligten als hilfreich einzuschätzen: So ist es von essenzieller Bedeutung, dass sich im sexualpädagogischen Handeln selbst Grenzachtung zeigt – sowohl auf der Inhaltsebene als auch auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen –, wobei es »paternalistische Behütungsversuche« zu vermeiden gilt (Debus 2016: 25). So bedeutet ein sexual- und lustfreundlicher Zugang nicht, ›Schwieriges‹ auszublenden. Vielmehr kann es hilfreich und ermutigend sein, wenn angemerkt wird, dass viele Menschen auch belastende oder ambivalente Erfahrungen mit Sexualität und Intimität machen und Umgangsweisen damit besprochen werden. Bezüglich einer grenzachtenden didaktischen Gestaltung ist es wichtig, dass Teilnehmende den Grad ihrer aktiven Beteiligung selbst bestimmen können – insbesondere bei Übungen mit Körperkontakt – und im Ausdruck ihrer Grenzen ermutigt und ernst genommen werden. Debus schreibt, dass dies in doppelter Weise präventiven Charakter habe, weil so das Erkennen von Übergriffigkeit als auch das Vertrauen in die Unterstützung bei Grenzverletzungen gestärkt werde (vgl. ebd.). Eine didaktische Gestaltung, die

21 Die Frage von finanziellen Ressourcen kommt am ehesten dann zur Sprache, wenn es um die Kosten von Verhütungsmitteln geht (BP).

22 Wie Ulrich Bröckling (2004) herausarbeitet, ist Empowerment ein Konzept, das – aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung kommend – mittlerweile in sehr unterschiedlichen Kontexten und mit divergierenden Zielsetzungen eingesetzt wird. Empowerment setze, so Bröckling daran an, dass die Individuen sich ihrer Handlungsmacht bewusst werden, und vernachlässige dabei die gesellschaftlichen Machtverhältnisse (vgl. ebd.: 56ff.). In seiner treffenden Kritik vernachlässigt Bröckling jedoch das dialektische Moment von Empowerment-Ansätzen, die sowohl den Effekt der Einpassung in neoliberale Verhältnisse als auch gesellschaftskritisches und befreiendes Potenzial bergen können.

thematische Wahlmöglichkeiten bietet und Schüler*innen auch die Möglichkeit gibt, vorübergehend auszusteigen oder sich zu distanzieren, kann hilfreich sein, da Einzelnen die Auseinandersetzung mit sexuellen Themen in der Situation zu viel sein kann.

Für die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bedeutet dies, die Wichtigkeit von Grenzachtung und Freiwilligkeit hervorzuheben und zu praktizieren. Für die schulische Arbeit gilt es darauf hinzuweisen, dass es die Frage der Grenzachtung bereits in der Vorbereitung sexualpädagogischer Einheiten zu berücksichtigen gilt, etwa indem Rückzugsmöglichkeiten wie eine Bücherecke oder die Erlaubnis sich Kopfhörer aufzusetzen[23] eingeplant werden.

Auf das Potenzial von sexualpädagogischen Angeboten für Heranwachsende, die Übergriffe erlebt haben, wurde in Kapitel 9 bereits verwiesen: Wörter für Körperteile, sexuell konnotierte Handlungen und Gefühle sowie die Differenzierungen zwischen Einvernehmlichkeit, Grenzverletzung und Gewalt können das Unrechtsbewusstsein stärken und ermutigen, die eigenen Erfahrungen anzusprechen und sich Hilfe zu holen. Im Wissen darum, dass sexualpädagogische und gewaltpräventive Bildungsangebote Aufdeckungscharakter haben, also Heranwachsende ermutigen können, sich mit ihren Übergriffserfahrungen anzuvertrauen, ist es wichtig, dass sexualpädagogisch Tätige auf solche Situationen und mögliche Interventionen vorbereitet sind (vgl. dazu auch Debus 2016: 825 ff.).

### (3) Verletzbarkeiten, Privilegien und Unterstützung unter Pädagog*innen thematisieren

Was für das Sprechen über Verletzbarkeiten von Kindern und Jugendlichen gilt, lässt sich auch für die Perspektive auf Verletzbarkeiten von Pädagog*innen sagen: Thematisiert wird diese in den Bildungsveranstaltungen vor allem allgemein, indem etwa besprochen wird, wie Pädagog*innen mit intimen Fragen von Kindern und Jugendlichen an sie persönlich umgehen können. Angesprochen werden auch die unterschiedlichen Rollen und Handlungsspielräume, die Lehrer*innen und externe Sexualpädagog*innen haben. Dabei wird zuweilen auch angesprochen, dass Pädagog*innen mit der Herausforderung konfrontiert sein können, als Projektionsfläche für Schüler*innen zu dienen oder durch die Besprechung bestimmter Themen mit Zuschreibungen belegt zu werden. Während schulexterne Sexualpädagog*innen nur kurzzeitig mit den Schüler*innen arbeiten und dann wieder gehen, können Zuschreibungen bei Lehrer*innen über die konkrete Situation hinaus bestehen bleiben und zur Belastung werden.

Während solche allgemeinen sexualitätsbezogenen Verletzbarkeiten bisweilen zur Sprache kommen, wird kaum jemals thematisiert, dass (sexual-)pädagogisch Tätige in unterschiedlicher Weise verletzbar bzw. privilegiert sein können – etwa aufgrund ihres Geschlechts, ihres Aussehens, ihrer sexuellen Orientierung und/oder ihrer Herkunft. Verwiesen wird vereinzelt auf das Misstrauen und die Unterstellung von unlauteren Motiven, mit denen männliche Pädagogen manchmal konfrontiert sind. Geschlechtsspezifische Beschämung von (Sexual-)Pädagoginnen, wie Sara Blumenthal

23 Vgl. dazu Debus 2021b, Önsür-Oluğ in Ortner 2020

sie in ihrer Studie herausarbeitet (vgl. 2014)[24], wird von Referent*innen oder im Plenum nicht besprochen, sondern nur vereinzelt in Kleingruppen oder Pausengesprächen erwähnt.

Kolleg*innen eines Teams oder einer Schule können in unterschiedlicher Weise und Intensität verletzbar und privilegiert sein. Privilegierung aufgrund von positiv belegter Männlichkeit oder klassenbedingter Souveränität kann sich etwa darin zeigen, dass diese Personen von den Adressat*innen ernster genommen werden, ihnen mehr Kompetenz zugeschrieben und aufmerksamer zugehört wird. Deprivilegierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe kann sich hingegen darin zeigen, dass diese Personen ihre Kompetenz immer wieder neu unter Beweis stellen müssen, wiederholt in Frage gestellt werden, weniger Wertschätzung erfahren oder ihre Körper abschätzig kommentiert werden.

Solche unterschiedlichen Erfahrungen zu besprechen, ohne einander durch Zuschreibungen einzuengen oder festzulegen, ist keine einfache Angelegenheit. Gleichzeitig macht es für das Arbeitsklima einen wesentlichen Unterschied, ob ein reflektierter und unterstützender Umgang unter Kolleg*innen etabliert ist, in dem auch Unbehagen und Kritik geäußert werden können, oder ob die Arbeitsstrukturen gesellschaftliche Hierarchisierungen und Verletzbarkeiten reproduzieren. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Involvierung in gesellschaftliche Differenzordnungen und den damit verbundenen (De-)Privilegierungen kann deshalb als eine wichtige Professionalisierungsaufgabe verstanden werden, zu deren Bearbeitung Aus- und Fortbildungen einen bedeutsamen Beitrag leisten können (vgl. Ortner/Hammerl 2015; Ortner 2018).

### (4) Reflektiertes Unbehagen als professionelle Ressource nützen

Zuletzt möchte ich Verletzbarkeit als Herausforderung auf die konkrete Gestaltung von Aus- und Fortbildungen beziehen. Ein Aspekt dabei ist die Frage, wie neben direkter und indirekter Diskriminierung – also explizit diskriminierenden Äußerungen und der Auslassung bestimmter Lebensrealitäten – Othering-Prozesse in den Veranstaltungen vermieden werden können (vgl. Debus 2016). In manchen Veranstaltungen hatte ich den Eindruck, dass über homosexuelle Menschen oder als kulturell anders wahrgenommene Menschen so gesprochen wurde, als wären diese mit Sicherheit nicht im Raum. Meiner Einschätzung nach ist es wichtig, jede Gruppe als heterogen bezüglich ihrer Erfahrungen, Einstellungen und sozialen Positionierungen zu adressieren, unabhängig davon, wie homogen sie möglicherweise auf den ersten Eindruck wirken mag.

Wie viel Aufmerksamkeit Lehrende für Othering-Prozesse und Verletzbarkeiten haben (können), hängt neben den strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit

24 Blumenthal analysiert anhand ihres Forschungsmaterials, dass männliche Jugendliche die Abwertung weiblicher Sexualität zur Beschämung von Lehrerinnen benutzen (vgl. 2014: 165ff.) Die Beschämung von männlichen Pädagogen wurde von Blumenthal nur ein einziges Mal beobachtet. In diesem Fall wurde der Lehrer beschämt, indem ihm sexuell missbräuchliches Verhalten unterstellt wurde. In einer publizierten Gesprächsrunde pädagogisch Tätiger reflektiert der Jugendarbeiter Philipp Harder, über die Zuschreibung schwul und seinen situationsbezogenen Umgang mit persönlichen Fragen (Harder in Schmutzer/Thuswald 2016).

auch von ihrem Wissen und ihrer Auseinandersetzung mit Fragen von Machtverhältnissen und Differenzordnungen ab. Meinen Beobachtungen zufolge ist die Sensibilität für situative Verletzbarkeit bei den Referent*innen auch dadurch bedingt, wie gut sie mit der Gruppe in Kontakt sind und wie gut sie wahrnehmen und darauf reagieren können, was gerade in der Gruppe inhaltlich oder auch gruppendynamisch präsent ist. Unsicherheit oder auch große Routiniertheit, die zum Abspulen eines bestimmten Programms verleitet, können auf Seiten der Referent*innen dazu führen, dass diese nicht gut mitbekommen, wenn Irritation, Unbehagen oder Misstrauen in der Gruppe präsent sind.

Eine Herausforderung der Gestaltung von Aus- und Fortbildungen liegt meiner Einschätzung nach darin, die Bildungsveranstaltung als einen Raum zu etablieren, in dem Unbehagen und Irritation geäußert und bearbeitet werden können. Wenn dies möglich ist, öffnet sich etwa auch der Raum, Erfahrungen von Diskriminierung, Othering oder Verletzbarkeit anzusprechen, die sich möglicherweise zunächst nur als Unbehaglichkeit oder Scham äußern. Karla Schmutzer plädiert unter dem Begriff des »reflektierten Unbehagens« (Schmutzer 2015) dafür, Beklemmung, die oft nur diffus da ist oder sich leise ausdrückt, wahrzunehmen und als Ausgangspunkt für kritische Reflexion zu nützen.

Das Wahr- und Ernstnehmen von Unbehagen ist dabei auch die Anerkennung dessen, dass wir uns als Lehrende »in grundlegenden Schwierigkeiten befinden«, wie Schmutzer im Rückgriff auf die Argumentation von Arens schreibt (ebd.: 89). Das kann sich prekär anfühlen, ist dabei aber aus Perspektive machtkritischer Professionalisierung ein wichtiges Moment, um die Unbehagen verursachenden Praxen und institutionellen Strukturen sowie die eigene Involvierung darin zu begreifen und bearbeitbar zu machen (vgl. Schmutzer 2016: 103).

Ich halte dieses Konzept für einen produktiven Anknüpfungspunkt, um die Reproduktion von Verletzbarkeiten in der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen zu vermeiden, zu durchkreuzen bzw. besprechbar zu machen. Zur Reflexion könnten dabei etwa folgenden Fragen anregend sein: Wie werden gesellschaftlich präsente Diskriminierung und Privilegierung in den Bildungsveranstaltungen reproduziert und wie lässt sich das vermeiden? Wie wird Verletzbarkeit thematisiert und für wen ist das unterstützend und empowernd? Welche Möglichkeiten und Ressourcen haben die unterschiedlichen Beteiligten, die Sichtbarkeit ihrer Verletzbarkeiten – oder anders formuliert das Exponiertsein mit ihren Verletzbarkeiten – selbstbestimmt zu gestalten? Wie können Räume eröffnet werden, in denen Beteiligte mit ihren Erfahrungen und Verletzbarkeiten in einer lernförderlichen Weise ›da sein‹ können?

Das Konzept des reflektierten Unbehagens halte ich auch für hilfreich in der Prävention und Unterbrechung von sexualisierten Übergriffen. Häufig ist es zunächst ein diffuses Unbehagen, das Pädagog*innen etwa gegenüber dem latent grenzüberschreitenden Verhalten von Kolleg*innen wahrnehmen. Dieses Unbehagen ernst zu nehmen und ihm – etwa mit Unterstützung von Fachpersonen – nachzugehen kann dazu beitragen, Übergriffen vorzubeugen, diese zu unterbrechen oder diffuse Situationen zu klären.

### Schlussfolgerungen zu Verletzbarkeit als Herausforderung

Mit dem Begriff der Verletzbarkeit plädiere ich für eine Verschiebung vom Diskurs über die »Schattenseiten«[25] und Gefahren von Sexualität zu einer Sensibilität für gesellschaftlich und institutionell bedingte Diskriminierungen, Othering-Prozesse und Privilegierungen. Wie herausgearbeitet, werden in den Veranstaltungen insbesondere Verletzbarkeiten thematisiert, die mit der spezifischen Konstruktion von Sexualität als persönlichem und intimem Thema verbunden sind; also etwa Intimitätsschutz, Vermeidung von Beschämung und die Sensibilität für ein unterschiedlich großes Interesse am Thema. Seltener thematisiert werden spezifische Verletzbarkeiten, die mit gesellschaftlichen Differenzordnungen sowie den damit verbundenen Zuschreibungen und Privilegierungs- bzw. Diskriminierungsdynamiken verbunden sind. Dies gilt sowohl bezogen auf die Adressat*innen als auch auf die Teilnehmenden als Pädagog*innen.

In Bezug auf die didaktische Gestaltung stellt sich aus Verletzbarkeitsperspektive die Frage, wie Diskriminierungs- und Othering-Prozesse möglichst vermieden werden können und stattdessen ein Raum geschaffen werden kann, in dem alle Beteiligten förderliche Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse vorfinden, gut präsent und in Kontakt sein können und Unbehagen geäußert und bearbeitet werden kann.

So sinnvoll es mir scheint, Verletzbarkeit als Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung zu fassen, so gilt es dabei auch zu fragen, welche Risiken eine solche Perspektive birgt und wem sie (nicht) dienlich ist. Verletzbarkeit ist ein Arbeitsbegriff, der erst auf seine Tauglichkeit hin geprüft werden muss. So sehe ich etwa die Gefahr, dass Verletzbarkeit auf die emotionale Komponente von ›verletzt sein‹ verkürzt wird und so jede machtkritische Perspektive verliert bzw. sogar ins Gegenteil verkehrt wird, wenn das Problem damit zu den ›verletzten‹ oder ›empfindlichen‹ Betroffenen von Diskriminierung bzw. Gewalt verschoben wird.

Offen ist für mich auch die Frage, wie der Blick auf Verletzbarkeit in konkreten Situationen die Sensibilität für Machtverhältnisse unterstützen kann und nicht eine Subjektivierung durch den Fokus auf Leiden und Opfer-Sein befördert, die eher ohnmächtig macht als ermächtigt (vgl. Illouz 2012: 65ff.). Unbeantwortet bleibt auch die Frage, wann es im Sprechen über Verletzbarkeiten, Diskriminierungs- und Othering-Erfahrungen eher eine gesellschaftskritisch-politische und wann eine bedürfnis- und gefühlsorientierte Sprache braucht bzw. wie diese Unterscheidung überwunden werden kann.[26]

## 10.3 Lust: Eine einvernehmliche und lustvolle Sexualkultur fördern

Als dritte Chiffre für Professionalisierungsherausforderungen wurde der Begriff der Lust gewählt. Inwiefern wird Lust bereits als Herausforderung von Professionalisierung begriffen und welche Aspekte gilt es noch zu stärken?

25 Zur Kritik am Konzept der Schattenseiten vgl. Kapitel 9.2.

26 Vgl. zur Thematisierung dieser Fragen auch Kokits/Thuswald 2015 und Thuswald 2015.

In Kapitel 7 wurde bereits herausgearbeitet, dass alle beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen als sexual- und auch als lustfreundlich einzuschätzen sind.[27] Letzteres bedeutet, dass dem Aspekt der Lust ein eigenständiger Stellenwert neben anderen Sinndimensionen von Sexualität eingeräumt wird. Sexuelle Lust wird dabei nicht nur auf Erwachsene bezogen thematisiert, sondern auch Jugendlichen und Kindern zugestanden. Es wird betont, dass Kinder »von Anfang an« (BP) körperliche Lust empfinden, die auch durch genitale Stimulation entstehen kann. Lust, Erregung und Selbststimulation stellen also auch in Bezug auf Kinder kein grundsätzliches Tabu in den Bildungsveranstaltungen dar. Auch das gemeinsame Entdecken des eigenen Körpers und die Erkundung der Körper von anderen wird grundsätzlich nicht als problematisch eingeschätzt, wenn es einvernehmlich und ohne Verletzungsgefahr unter Gleichaltrigen stattfindet.

Lust spielt auch in der Gestaltung sexualpädagogischer Settings eine wichtige Rolle – sowohl in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen als auch in den Empfehlungen für Sexualpädagogik mit Kindern und Jugendlichen. In vielen Veranstaltungen finden sich (Vorschläge für) Übungen, Spiele und Methoden, die auf eine Auseinandersetzung mit Sexualität abzielen, bei der gemeinsam gelacht werden kann und die Spaß machen – nicht zuletzt auch mit dem Ziel, Unsicherheit und Peinlichkeit abzubauen und ins Sprechen über ein tabubehaftetes Thema zu kommen.

Während Lust als wichtige Sinndimension in allen Altersstufen grundsätzlich anerkannt wird, bleibt das Sprechen über Lust sowie über die Gestaltung von lustvollem und einvernehmlichem Sex tendenziell eine Leerstelle. Einige Aspekte dieser Leerstelle werden im Folgenden im Sinne von Weiterentwicklungsmöglichkeiten sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis skizziert.

### (1) Grenzachtend über Lust und Begehren sprechen

Einige Referent*innen sprechen an, dass es unter Jugendlichen den Wunsch gibt, über Lust und sexuelle Praktiken zu sprechen. Eine Referentin tut dies mit Hinweis auf Ergebnisse von empirischen Studien zum Sexualitätswissen und Sexualverhalten von Jugendlichen. Sie bezieht sich auf eine Studie von Kostenwein und Weidinger (2001) und den Österreichischen Jugendbericht (2011) und hält dabei unter anderem fest, dass Jugendliche gerne mehr über Themen wie »Orgasmus, sexuelle Praktiken, Selbstbefriedigung, Homosexualität und Schwangerschaftsabbruch und Beziehung« wissen wollen und dass dies Themen seien, die in der Sexualerziehung nicht oder selten vorkommen würden (BP). Eine andere Lehrperson kritisiert, dass Sexualpädagogik die Jugendlichen oft nicht erreichen würde, weil nicht über das gesprochen werde, was diese interessiere, sondern Verhütung und Krankheiten im Vordergrund stünden. Er sei nicht der Meinung, so der Referent, dass nicht über Verhütung gesprochen werden

27 Auch eher als wertkonservativ einzuschätzende Anbieter*innen benützen in ihren Programmen oder auf ihren Websites eine Sprache, die Sexualität nicht als Gefahr, sondern als positive Kraft oder Ähnliches bezeichnet. Nicht immer bedeutet das aber, dass sie im Sinne der Kriterien, die in Kapitel 7.1 zusammengefasst wurden, als sexual- und lustfreundlich einzuschätzen sind. So ist in Österreich und auch in anderen Ländern etwa der Verein Teenstar aktiv, der Masturbation und Homosexualität als problematisch ansieht (vgl. Gaigg 2019).

solle, aber Verhütung dürfe das Sprechen über Sex nicht ersetzen. »Wer macht denn schon Sex wegen der Verhütung?«, formuliert er pointiert (BP und Transkript).

Auch Teilnehmer*innen kritisieren bisweilen, dass Lust und Begehren als Thema schulischer Sexualerziehung fehlen würde. So bemerkt eine Teilnehmerin, dass in der Schule erklärt werde, »wie es funktioniert«, aber dass von »Leidenschaft und Verlangen« nie die Rede sei (Transkript).[28]

Während also mehrere Referent*innen und Teilnehmende den Bedarf konstatieren, über Lust und Lustgestaltung zu sprechen, finden sich nur wenige Sequenzen, in denen explizit über Themen wie sexuelle Lust, Erregung, Orgasmus, Begehren, sexuelle Praktiken, Leidenschaft etc. gesprochen wird oder Möglichkeiten eines solchen Sprechens für die Arbeit mit den Adressat*innen vorgestellt werden. Referent*innen, die davon erzählen, wie sie selbst in sexualpädagogischen Workshops mit Jugendlichen über Lustgestaltung sprechen, sind also die Ausnahme. Sexualpädagogik wird, so ließe sich sagen, eher in Form der *scientia sexualis* als in Form einer *ars erotica* gestaltet – um diese Unterscheidung von Michel Foucault aufzugreifen (vgl. 1983: 71). Nun mag dies nicht verwundern und vielleicht auch beruhigen. Die Vorstellung, dass Pädagog*innen über Lustgestaltung und sexuelle Praktiken sprechen (sollen), mag möglicherweise eher Unbehagen erzeugen, weil die Angst herrscht, dass ein solches Sprechen grenzüberschreitend, ›zu nahe‹ oder unpassend sein könnte.[29] Und tatsächlich berichten Teilnehmende der Bildungsveranstaltungen bisweilen auch von Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit, in denen Lehrpersonen in unangemessener Weise mit Schüler*innen über Sex gesprochen haben. Was von den Teilnehmenden rückblickend als unpassend beschrieben wird, sind insbesondere Erzählungen von Lehrpersonen aus ihrem eigenen erwachsenen Sexualleben.

Dass es an der Vorstellung mangelt, wie grenzachtend über Lust(-praktiken) gesprochen werden kann, mag daran liegen, dass es wenig breit etablierte Formen des Lehrens und Lernens einer *ars erotica* und wenig gesellschaftlich etablierte Formen des

28 In der englischsprachigen sexualpädagogischen Fachliteratur, insbesondere der feministisch inspirierten, lässt sich seit den 1980er Jahren eine elaborierte Diskussion um »The missing discourse of desire« (Fine 1988) ausmachen, der darauf verweist, dass desire und insbesondere female desire eine Leerstelle in der Sexualpädagogik darstellt. Autor*innen wie Louisa Allen (2012), Mary Lou Rasmussen (2014) oder Deborah L. Tolman (2002) haben diese Diskussion durch empirische Studien gespeist, die die Erfahrungen und Einschätzungen von Jugendlichen bzw. jugendlichen Mädchen rund um Begehren, Lust und Sexualpädagogik herausarbeiten. Auch wenn der Diskurs in Mitteleuropa etwas anders gelagert ist, können diese Arbeiten auch für die Sexualpädagogik in Österreich und Deutschland anregend sein.

29 Diese Angst sprechen bereits Arnulf Zitelmann und Therese Carl in ihrer »Didaktik der Sexualerziehung« von 1973 an. Die Autor*innen sprechen aber gleichzeitig auch die Gefahr an, dass Sexualerziehung Sexualfeindlichkeit befördere: »Im 9. bzw. 10. Schuljahr sollte auf den Geschlechtsakt als Liebesspiel ausdrücklich thematisch eingegangen werden. Das Lusterlebnis der Sexualität darf im sexualpädagogischen Unterricht keinesfalls bloß pauschal statuiert werden. Hier steckt die Liebe wirklich im Detail, darum ist das Detail wichtig. Die Bejahung der Sexualität als Lust- und Zärtlichkeitserlebnis muß überdies bei diesen Unterrichtsgesprächen auch atmosphärisch spürbar sein. Freilich, die Gefahr liegt auf der Hand. Nämlich, daß unversehens dabei die Intimdistanz zwischen Lehrer und dem Gesprächskreis, wie unter den Jugendlichen selbst, mindestens verbal, unterschritten wird. Nicht geringer ist aber auch die andere Gefahr, daß bei allem wohlgemeinten Bemühen der Schule die Sexualität schließlich doch nur als Kapitel der Gesundheitslehre präsentiert wird […] und Sexualfeindschaft somit ausgerechnet auf dem Weg über die Sexualpädagogik wieder zum Zuge kommt.« (Zitelmann/Carl 1973: 123)

nicht-anzüglichen und nicht-medizinischen Sprechens über Lust und Begehren gibt. Lust scheint noch stärker als Verhütung, Fortpflanzung oder Liebesbeziehungen als etwas Persönliches und Intimes verstanden zu werden, weshalb ein nicht-persönliches, aber explizites Sprechen darüber weniger leicht vorstellbar ist.

Die Einführung in eine *ars erotica*, so ließe sich sagen, geschieht – insbesondere für männliche – Jugendliche gegenwärtig oftmals über Online-Pornografie und damit über ein Medium, dass nicht als eine solche Einführung für Jugendliche gedacht ist. Dass viele männliche Jugendliche in Studien Pornografie als Informationsquelle zu Sexualität angeben, kann jedoch als Hinweis darauf gelesen werden, dass es einen Bedarf gibt, über Lust, Begehren, Erregung und sexuelle Praktiken zu lernen. Dass Mädchen Pornografie viel weniger nutzen, würde ich als Hinweis darauf deuten, dass diese ihnen weniger Attraktives anzubieten hat als den Jungen, was aber nicht heißt, dass sie kein Interesse an Fragen der Lustgestaltung haben. Mädchen haben möglicherweise aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungen sowie geschlechtsspezifischer Verletzbarkeiten weniger Raum, sich in der Gestaltung von sexuellen Interaktionen und intimen Beziehungen auf ihre Lust zu konzentrieren (vgl. dazu Tolman 2002).

Dass es sehr wohl möglich ist, grenzachtend und nicht-persönlich über Lust zu sprechen, zeigen einzelne Lehrpersonen in den beobachteten Bildungsveranstaltungen. So demonstriert etwa ein Referent in locker-sachlichem Ton mit Bezug auf die eigene sexualpädagogische Erfahrung, wie er in Workshops mit männlichen Jugendlichen – »wenn es in der Situation passt« (Transkript) – über körperliche Aspekte der Erregungsgestaltung spricht. Er erklärt, dass es vier körperliche Möglichkeiten der Lustgestaltung gebe, nämlich körperliche Spannung/Entspannung, Reibung und Rhythmus, Bewegung sowie Atmung. Der Referent ergänzt, dass bei vielen Menschen die sexuelle Praxis, also sowohl Solosex als auch Sex mit anderen, auf ein oder zwei dieser Aspekte reduziert bleibt. Er weist die Jungen darauf hin, dass sie damit experimentieren können, ihre Masturbationspraxis um bisher ungenutzte Aspekte der Erregungsgestaltungen zu erweitern (Transkript). Dieses Beispiel kann als ein Sprechen über Lust im Sinne einer *ars erotica* interpretiert werden.

In Abschnitt 7.3 wurde eine Sequenz zitiert, in der eine Referentin mit Hilfe des Ampelmodells über Sexualität spricht und dabei dem Bauchgefühl und den Genitalien im Sinne von Anziehung und Erregung einen wichtigen Stellenwert einräumt. Eine andere Form, über Lust zu sprechen, zeigt sich in einer Übung mit Bildern (vgl. Abschnitt 6.1). In der Nachbesprechung greift der Referent den Aspekt der Lust auf. Sein Fokus liegt hierbei darauf, die Teilnehmenden darauf aufmerksam zu machen, um wessen Lust es bei den besprochenen Bildern geht. Er führt die Unterscheidung ein, dass manche Bilder die Lust oder das Begehren der abgebildeten Personen zeigen, während andere auf die Lust jener abzielen, die das Bild betrachten. Angesprochen wird dabei auch, ob es in den Bildern um die Lust von Frauen oder von Männern gehen würde bzw. wer als Objekt des Begehrens abgebildet ist (BP und Transkript). Der Referent verbindet das Sprechen über Lust hier mit dem Sprechen über Bilder und einer geschlechterreflektierten Perspektive.

Zu beobachten sind vereinzelt auch Settings und Aufgabenstellungen, in denen Teilnehmer*innen aufgefordert sind, über ihre Einstellungen, Fragen und Erfahrungen zu Sexuellem zu sprechen, wobei die konkrete Themenwahl ihnen überlassen

bleibt (vgl. dazu die Abschnitte 5.1 und 5.3). Diese Settings werden von den Teilnehmer*innen teilweise auch dazu genützt, mehr oder weniger persönlich über (die Lust an bestimmten) Sexpraktiken, über Selbstbefriedigung oder über die Frage, was guter Sex ist, zu sprechen.

Meiner Einschätzung nach kann es hilfreich für (angehende) Pädagog*innen sein, (nicht-persönliche) Arten und Weisen des Sprechens über Lust und Begehren kennenzulernen und sich selbst darin zu erproben, respektvoll und grenzachtend über Lust und Begehren zu sprechen. Gleichzeitig ist es auch wichtig, eine differenzierte Wahrnehmung für Gruppen zu entwickeln, um gut entscheiden zu können, was in einer bestimmten Situation passend ist oder auch nicht.[30] Wie ein solch differenziertes Wahrnehmen in der Lehrer*innenbildung gefördert werden kann, ist nicht nur für die Sexualpädagogik eine wichtige Frage.

### (2) Eine Kultur der Selbstbestimmung und Einvernehmlichkeit fördern

Bei den Referent*innen der Bildungsveranstaltungen ist tendenziell eine Sexualethik ausmachbar, die Selbstbestimmung und Einvernehmlichkeit in Zentrum stellt und nicht spezifische sexuelle Handlungen als moralisch akzeptabel oder inakzeptabel klassifiziert. Diese Werthaltung, die in den Aus- und Fortbildungen nicht explizit benannt, aber im Sprechen deutlich wird, kann – wie bereits erwähnt – als »Verhandlungsmoral« (Schmidt 2014 [2004]) oder als »Konsensmoral« (Sigusch 2005) bezeichnet werden.

Auffällig ist, dass diese Werthaltung kaum ethisch und pädagogisch ausformuliert wird. Auch die Vermittlung von Orientierungslinien oder Prinzipien, wie sie vor 30 Jahren etwa bei Gerhard Glück und Kolleginnen (vgl. 1990: 17) vertreten wurden, findet sich in den beobachteten Bildungsveranstaltungen nicht.[31] Ebenfalls wenig präsent sind Konzepte und Methoden, die bei der Klärung oder Aushandlung von Bedürfnissen und Wünschen und der Gestaltung von einvernehmlichem Sex und intimen Beziehungen hilfreich sein könnten. Ausnahme ist das Ampelmodell, das in einigen Veranstaltungen benutzt wird (siehe dazu die Abschnitte 7.3 und 9.4).

Dass das Thema Einvernehmlichkeit so wenig explizit präsent ist, mag insofern nicht verwundern, als es auch in der deutschsprachigen sexualpädagogischen Fachliteratur eine Leerstelle darstellt.[32] Aus einer lustfreundlichen Perspektive scheint es mir jedoch bedeutsam, Fragen rund um die Kommunikation von Wünschen, Gefühlen, Grenzen und Ambivalenzen und die einvernehmliche und respektvolle Gestaltung von

30 Mit seinem Konzept des pädagogischen Takts verweist Herbart bereits vor 200 Jahren darauf, dass ein differenziertes Wahrnehmen und angemessenes Handeln im praktischen Tun nur auf Basis theoretischer Auseinandersetzung entwickelt werden kann (vgl. 1969 [1802]).

31 Bei Glück werden vier Prinzipien formuliert, die sich auf das Verhältnis zu sich selbst, die verantwortliche und respektvolle Gestaltung von sexuellen Interaktionen und die Gestaltung von humanen Lebensbedingungen für alle beziehen (vgl. Glück 1990: 17).

32 In feministischen Kontexten sind etwa unter den Schlagworten »Zustimmungskonzept«, »Nein heißt Nein« oder »Ja heißt Ja« Konzepte entwickelt worden (vgl. etwa Emcke 2019; Friedman/Valenti 2008; Kern 2016). Die in sozialen Medien kursierenden Kurzvideos zum Thema sind überwiegend auf Englisch. Eine Auswahl solcher Videos findet sich in Schmutzer/Thuswald 2019 sowie unter www.imaginingdesires.at. Zu Einvernehmlichkeit in der sexuellen Bildung vgl. Dalhoff u.a. 2021.

sexuellen Interaktionen und intimen Beziehungen als ein wichtiges sexualpädagogisches Thema verstärkt in die Aufmerksamkeit zu rücken und dabei schöne, schwierige und ambivalente Gefühle in die Auseinandersetzung einzubeziehen.[33]

Dabei stellt sich nicht nur die Frage, mit welchen Herangehensweisen Jugendliche in ihren persönlichen Beziehungen unterstützt werden können, sondern auch, wie auf der Ebene von pädagogischen Einrichtungen eine Beziehungskultur gefördert werden kann, die auf Respekt und Achtsamkeit, auf Caring und Verantwortung, auf Selbstbestimmung und Einvernehmlichkeit setzt und Ambivalenzen nicht ausblendet.[34] Dabei gilt es auch eine stimmige Sprache für die Formulierung einer solchen Kultur zu finden. Begriffe wie Selbstbestimmung und Einvernehmlichkeit können auch im Sinne rationalistischer Vertragsvorstellung und neoliberaler Selbstverantwortungsrhetoriken missverstanden werden.

### (3) Das Tabu von Anziehung und Macht-Lust in pädagogischen Beziehungen ansprechen

Ein Thema, das in den beobachteten Veranstaltungen mit sehr wenigen Ausnahmen nicht angesprochen wurde, ist jenes der Anziehung bzw. auch der Macht-Lust in pädagogischen Beziehungen. Während ich mit Anziehung ein erotisches Hingezogen-Sein bzw. sexuelles Begehren fasse, soll der Begriff Macht-Lust ausdrücken, dass Lehrer*innen und auch Schüler*innen Lust daran empfinden können, mit der Macht der Erotik und der Erotik der Macht in pädagogischen Beziehungen zu spielen. Der Hinweis, dass solche Macht-Lust auch auf Seiten von Schüler*innen vorkommen kann, soll nicht die unterschiedliche Verantwortung, die Lehrer*innen und Schüler*innen im Umgang damit haben, verwischen. Professionell Tätige sind dafür verantwortlich, einen angemessenen grenzachtenden Umgang mit sexueller Anziehung und Macht-Lust zu finden – ihrer eigenen wie auch der von Schüler*innen – bzw. sich professionelle Unterstützung zu holen, wenn sie alleine nicht mit der Situation zurechtkommen.

Am Thema der Anziehung und Macht-Lust in pädagogischen Beziehungen lässt sich gut zeigen, wie eng die unter den vier Chiffren beschriebenen Herausforderungen miteinander verbunden sind: Angesichts der Tabuisierung hätte das Thema auch unter der Chiffre der Sprachlosigkeit beschrieben werden können. Das Thema ist gleichzeitig auch mit Verletzbarkeit verbunden, insbesondere mit der Verletzbarkeit von Heranwachsenden durch den potenziellen Machtmissbrauch von Erwachsenen. Ich greife

33 Anregend dafür kann etwa die Studie von Lebona Lerato (2016, 2017) sein, die anhand von Interviews mit jungen Frauen aus dem urbanen Raum von Tshwane/Südafrika herausarbeitet, dass Sex, auch wenn er konsensual zustande kommt, nicht immer gewollt ist. Die von ihr interviewten Frauen, die sich selbst als selbstbewusste und selbstbestimmte Frauen, zum Teil auch als Feministinnen betrachten, führen unterschiedliche Gründe für die Involvierung in unerwünschten Sex an, berichten jedoch alle von ähnlichen Gefühlen wie Traurigkeit, Schuld und Enttäuschung in sich selbst, die diese Erfahrungen auslösen. Mit ihrer Forschung fordert Lerato die Unterscheidung zwischen konsensualem und gewaltvollem Sex heraus und macht auf die Graustufen dazwischen aufmerksam. Sie zeigt damit meiner Einschätzung nach auch, dass ein rationalistisches Konzept von Konsens heikel ist, das die Schwierigkeiten und Ambivalenzen nicht zu thematisieren vermag. Zudem wirft ihre Forschung für die Sexualpädagogik auch die Frage nach den ›legitimen Gründen‹ für die Zustimmung zu Sex auf (vgl. ebd.).

das Thema jedoch unter der Chiffre Lust auf, weil sich so die bisherigen Ausführungen zu Sprachlosigkeit und Verletzbarkeit bereits mitdenken lassen.

In einer Ausgabe der Fachzeitschrift »Erziehung & Unterricht« zu »Tabus im und über den Lehrberuf« wird Anziehung in der pädagogischen Beziehung als eines der Tabus im Lehrberuf bezeichnet (vgl. Agnostini/Köffler 2017: 8f.) Auch die Sexualpädagogin Anja Henningsen verweist darauf: »Obgleich erotische Gravitationen ein Tabu in pädagogischen Kontexten sind, ist dennoch nicht zu leugnen, dass sie existieren.« (Henningsen 2012: 386). Ein solches Tabu scheinen Anziehung und Macht-Lust zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen meiner Beobachtung nach auch in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen zu sein.

Dass Lehrer*innen sich von bestimmten Schüler*innen angezogen fühlen können und gegenüber anderen eine vielleicht auch körperlich empfundene Ablehnung spüren, ist eine Realität, die es besser nicht zu verdrängen gilt; ebensowenig wie die Tatsache, dass Schüler*innen Lehrer*innen begehren, sich in diese verlieben und/oder mit ihnen zu flirten versuchen.[34] Wenn diese Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung ausgespart bleiben, sind Lehrpersonen nicht darauf vorbereitet, dass sie mit derartigen Gefühlen und Empfindungen bei sich selbst oder ihren Schüler*innen konfrontiert werden können. Wenn sie zudem im schulischen Alltag keinen Ort der Bearbeitung haben, ist die Gefahr größer, dass kein guter Umgang damit gefunden werden kann. Lehrpersonen behandeln dann vielleicht Schüler*innen ablehnend, zurückweisend oder aggressiv, weil sie Angst vor der Anziehung haben, die sie empfinden; sie werden möglicherweise durch Scham handlungsunfähig, und/oder lassen eine anzügliche grenzüberschreitende Atmosphäre aufkommen. Eine solche Atmosphäre kommt jenen entgegen, die darauf abzielen, ihre Machtposition Kindern und Jugendlichen gegenüber auszunützen und sexuell übergriffig zu handeln.

Je mehr die (eigenen) Empfindungen und Projektionen wahrgenommen und bearbeitet werden, desto eher ist es auch möglich einen angemessenen Umgang mit den Dynamiken in der pädagogischen Beziehung zu finden bzw. Unterstützung zu suchen. Wenn in Aus- und Fortbildungen professionelle Umgangsformen mit erotischen Aufladungen von pädagogischen Beziehungen thematisiert werden, kann dies auch dazu beitragen, dass zweideutiges oder grenzverletzendes Verhalten von Kolleg*innen eher wahrgenommen und angesprochen wird und in der Folge auf Veränderung hingewirkt werden kann.

Settings (sexual-)pädagogischer Professionalisierung können und sollen Orte sein, an denen diese Tabu-Themen im Sinn professionellen Handelns im Allgemeinen und der Prävention sexualisierter Übergriffe im Besonderen aufgegriffen werden.

### (4) Die Lust an kritischer Auseinandersetzung fördern

Meiner Einschätzung nach bieten sexualpädagogische Settings insbesondere dann einen guten Rahmen für Bildungsprozesse, wenn es gelingt, das, wofür die Bildungsveranstaltungen und die Referent*innen in der Sache, das heißt inhaltlich stehen, in

34 Eine Teilnehmerin, die in der mobilen Einzelbetreuung von jungen Erwachsenen tätig ist, erzählte in einer Bildungsveranstaltung, dass die Burschen sich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit häufig in sie verlieben würden. Sie berichtet, dass sie den Burschen dann klar sagen würde, auf welche Art sie sie mögen würde und auf welche nicht und dass diese das auch gut annehmen könnten. (BP)

den Veranstaltungen spürbar und erlebbar zu machen. Konkret gesprochen heißt das beispielsweise, dass eine Bildungsveranstaltung, die auf eine lustvolle und grenzachtende Sexualpädagogik vorbereiten will, so gestaltet werden sollte, sodass die Teilnehmenden erleben können, wie sich eine solche Atmosphäre anfühlen kann.

Wie bereits festgehalten, ist in vielen Veranstaltungen das Bemühen beobachtbar, die Auseinandersetzung mit Sexualität grenzachtend zu gestalten und neben Gestaltungselementen wie Wissensvermittlung und Reflexion auch lustvollen Spielen und Übungen Raum zu geben. Damit sollen nicht nur Unsicherheit und Beklemmung abgebaut werden, sondern – so der Eindruck – auch Lust auf sexualpädagogisches Arbeiten mit der eigenen Zielgruppe gemacht werden. Solche Ansätze scheinen mir hilfreich und lernförderlich; lustvolle Gestaltung darf sich jedoch nicht darin erschöpfen. Die Beobachtungen zeigen ja durchaus auch, dass Sequenzen abseits von Spielen oder Übungen lustvoll, im Sinne der Lust an intensiver Auseinandersetzung, wirken können.

Meiner Beobachtung nach liegt der Schwerpunkt in vielen Veranstaltungen auf der Stärkung der Handlungssicherheit und weniger auf der Befragung von bisherigen Annahmen und Gewohnheiten. Dies ist angesichts der Kürze vieler Veranstaltungen und der Unsicherheit, die das Thema Sexualität umgibt, durchaus nachvollziehbar. Ich plädiere aber dafür, es als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung zu begreifen, die Lust an vertiefender reflektierter, kritischer und auch theoretischer Auseinandersetzung zu fördern. Ich sehe dahingehend auch Bedarf, theoretische Konzepte für die Auseinandersetzung in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, aber auch für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen aufzubereiten, wie dies Dissens e.V. beispielhaft für geschlechterreflektierte pädagogische Arbeit sowie geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt gemacht hat (vgl. Dissens e.V. u.a. 2012, Debus/Laumann 2018).

## Schlussfolgerungen zu Lust als Herausforderung

In den beobachteten Bildungsveranstaltungen ist ein sexual- und lustfreundlicher Zugang auszumachen, der sich auf die Anerkennung der Lustdimension von Sexualität bezieht und auf eine lustvolle didaktische Gestaltung abzielt. Das heißt jedoch nicht unbedingt, dass über Lust, Begehren, Leidenschaft, Erregung und sexuelle Praktiken etc. gesprochen wird. Diese Themen bekommen nur in manchen Veranstaltungen Raum; es zeigen sich aber Thematisierungsweisen, an die in der Weiterentwicklung didaktischer Herangehensweisen angeknüpft werden kann. So wird etwa über die unterschiedlichen körperlichen Möglichkeiten der Lustgestaltung gesprochen oder Lust und Begehren anhand von Bildern und künstlerischen Darstellungsformen thematisiert.

Die Berichte von Teilnehmer*innen über unangenehme Erfahrungen mit Lehrer*innen in ihrer eigenen Schulzeit verweisen auf die Wichtigkeit von Grenzachtung und situativer Angemessenheit im Sprechen über diese Themen. Auf die Bedeutung von Grenzachtung wurde auch angesichts von Anziehung und Macht-Lust in pädagogischen Beziehungen hingewiesen. Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, diese Tabuthemen professionell zu bearbeiten.

Zur Chiffre Lust als Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung zähle ich auch das Sprechen über die Gestaltung einvernehmlicher sexueller Interaktionen und intimer bzw. romantischer Beziehungen, das es meiner Einschätzung

nach zu stärken gilt. Gestärkt werden könnte auch der Fokus auf die Frage, wie pädagogische Einrichtungen eine Kultur der Selbstbestimmung und Einvernehmlichkeit fördern können.

Dass Lustfreundlichkeit gegenwärtig ein professioneller Konsens in der Sexualpädagogik ist und Sexualität nicht mehr ausschließlich im Kontext von Fortpflanzung thematisiert wird, ist aus meiner Sicht eine wichtige sexualpädagogische Errungenschaft, die es gegen Angriffe zu verteidigen gilt. Gleichzeitig sollten die vielfältigen Sinndimensionen von Sexualität im Blick behalten werden, die im Verlauf des Lebens unterschiedliche Wichtigkeit haben können. Zu bedenken ist auch, dass viele Menschen und auch Heranwachsende Sexualität nicht (vorrangig) mit Lust verbinden: manche vielleicht, weil sie leidvolle oder lustlose Erfahrungen gemacht haben oder weil sie nicht die Lebensbedingungen vorfinden, Sex als lustvoll erleben zu können; andere möglicherweise, weil sie gerade andere Prioritäten im Leben haben, ihnen andere Dimensionen von Sexualität wichtiger sind oder sie sich schlichtweg nicht für Sexualität interessieren. Auch diese Lebensrealitäten gilt es in der Sexualpädagogik zu berücksichtigen. So kann vielleicht auch vorgebeugt werden, dass Lustfreundlichkeit zu einem Lust-Imperativ wird, der seinerseits eher Stress, Druck, Scham und Minderwertigkeitsgefühle erzeugt, als eine verantwortliche und für alle Beteiligten lustvolle und grenzachtende sexuelle Praxis und Sexualkultur zu fördern.

Mit der Formulierung von Lust als Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung ist auch ein Plädoyer für eine differenziertere Verwendung von Begriffen verbunden. Sexualität mag als Sammelbegriff tauglich und notwendig sein, es scheint mir aber nicht sinnvoll, ihn allzu prominent zu setzen und immer mehr zu erweitern. Ich schlage also vor, ihn nur dort zu verwenden, wo er als Sammelbegriff stimmig ist, und ansonsten nach den Begriffen zu suchen, die präziser das treffen, was damit jeweils gemeint ist, sei es nun Lust, Begehren, Liebe, Erregung, romantische Beziehung, Intimität, Familienplanung, Anziehung, eine Präferenz für Sexualpartner*innen eines bestimmten Geschlechts, Reproduktion u.a.m.[35] So kann nicht nur der Gefahr entgegengewirkt werden, dass an der Sache vorbeigeredet wird, weil durch den Begriff Sexualität im Vagen bleibt, worum es eigentlich geht, sondern etwa auch zwischen Liebe, Verliebt-Sein, Nähewunsch und sexuellem Begehren differenziert werden. Ich möchte damit nicht negieren, dass diese Aspekte in unserer alltäglichen Praxis verflochten sind und ineinander übergehen. Ich halte es aber für wichtig, diese Unterscheidungen besprechbar zu machen.

35 In der Publikation »Teaching Desires« (Thuswald/Sattler 2016) und zwei Forschungs- und Bildungsprojekten am Institut für das künstlerische Lehramt (»Imagining Desires« und »Reflecting Desires«) wurde damit experimentiert, den Begriff desires ins Zentrum zu stellen. Anders als der deutsche Begriff des Begehrens ist dieser inhaltlich breiter und hat einen erkennbaren Plural. Sowohl desires als auch Begehren sind jedoch Begriffe, die nicht ohne weiteres Alltagsdiskurse anschließen, dennoch meine ich, dass sie Potenzial bergen, das wir in den Projekten zu entwickeln versucht haben (vgl. www.imaginingdesires.at). Interessanterweise plädieren auch Markus Hoffmann und Matthias Proske in ihrem Artikel »Der pädagogische Blick auf Sexualität« (2017) für die Verwendung des Begriffs Begehren.

## 10.4 Emanzipation: Das Begehren nach solidarisch-befreiender Praxis stärken

Die letzte der vier Chiffren für Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung habe ich mit dem großen und aufgeladenen Begriff der Emanzipation benannt. Dieser Begriff sowie Bezüge auf emanzipatorische Sexualpädagogik sind in den beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen kaum präsent. Dies mag insofern nicht verwundern, als der Begriff auch in der sexualpädagogischen Fachliteratur an Bedeutung verloren hat.[36] Die Gründe dafür sind vielfältig und einige davon wurden in den Abschnitten 2.1 und 7.2 bereits erläutert. Manche der Ziele und Anliegen einer sogenannten emanzipatorischen Sexualpädagogik gehören gegenwärtig zum professionellen Konsens in der sexualpädagogischen Fachliteratur wie auch in der Aus- und Fortbildungspraxis. Die Anerkennung von Jugendsexualität, der Einbezug des Lustaspekts in Sexualerziehung und die Akzeptanz von homosexuellen Beziehungen sind auch gesellschaftlich viel weiter verbreitet als in den Anfängen emanzipatorischer Sexualerziehung Ende der 1960er Jahre.

Meiner Einschätzung nach ist die Frage nach emanzipatorischen Zugängen damit jedoch nicht obsolet. Vielmehr kann sich diese Frage nicht überholen, auch wenn der Anspruch von Emanzipation gegenwärtig nicht mehr so ungebrochen erhoben werden kann wie in den 1960er Jahren (vgl. dazu etwa Bünger 2013; Demirović/Lettow/Maihofer 2019). Was eine emanzipatorische Orientierung bedeuten kann, gilt es unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen immer wieder neu zu ergründen. Manche Anliegen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik aus den 1970er oder 80er Jahren mögen heute in der gesellschaftlichen Mitte angekommen sein. Angesichts des Erstarkens konservativ-neoliberaler und rechter Parteien und Bewegungen sind diese Errungenschaften jedoch nicht selbstverständlich, sondern auch gegenwärtig umkämpft. In sexualpolitischen Fragen, die eng mit ökonomischen oder geschlechterpolitischen verbunden sind, kann gegenwärtig sowohl von einer Bewegung der Liberalisierung als auch von einer Bewegung der Retraditionalisierung gesprochen werden (vgl. Rothmüller/Thuswald 2020). Beide Bewegungen sind dabei eng mit Transformationsprozessen verzahnt, die als neoliberale Ökonomisierung und Kommodifizierung von zunehmend mehr Lebensbereichen bezeichnet werden können. Angesichts dieser Transformationen lässt sich nicht mehr in der gleichen Weise von Emanzipation sprechen wie im Kontext und Nachklang der 1968er-Bewegung.

Der Emanzipationsbegriff der 1960er und 70er Jahre war in der Erziehungswissenschaft eng mit den Begriffen der Rationalität und Vernunft verbunden, wie der Bildungswissenschaftler Erich Ribolits schreibt. Er zitiert exemplarisch ein Begriffsverständnis von Klaus Mollenhauer, der Emanzipation bestimmt als »die Befreiung des Subjekts […] aus Bedingungen, die seine Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken« (Mollenhauer 1968 zit. n. Ribolits 2013: 24). Angesichts dessen, dass Rationalität im Sinne eines sich selbst optimierenden »unternehmerischen Selbst« (Bröckling 2012: 131) zu einer zentralen Anforderung in neoliberalen kapitalistischen Verhältnissen geworden ist, ist das befreiende Potenzial eines solchen Verständnisses in Frage gestellt.

36 Auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist Emanzipation derzeit kein zentral gesetzter Begriff.

Machtanalytische und subjektivierungstheoretische Arbeiten wie etwa jene von Michel Foucault und Judith Butler haben dazu beitragen, dass sich der Fokus in der Theoriebildung von der Befreiung angesichts repressiver Macht zur Analyse von produktiven Machtdynamiken und Normen verschoben hat, in denen und durch die wir zu Subjekten werden (vgl. Butler 2001; bildungstheoretisch dazu Bünger 2013: 12ff.).

Vor dem Hintergrund der skizzierten gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Theoretisierungen ist es nicht leicht zu formulieren, was emanzipatorische Bildungspraxis gegenwärtig bedeuten kann. Im Wissen um die Kritik an den »großen Erzählungen« (Lyotard 1989) halte ich Emanzipation als emphatischen Bezugspunkt und »regulative Idee« (Maihofer 2019: 192) dennoch für brauchbar, weil zwar Aspekte seiner Bedeutung eine neoliberale Umdeutung erfahren haben, der Begriff selbst aber eher desavouiert als vereinnahmt wurde.[37] Für Fragen rund um Bildung treffend erscheint er mir deshalb, weil er die doppelte Bedeutung von »Kritik und Konstruktion, von Widerstand und Transformation« umfasst, wie Svenja Bromberg schreibt (2019: 139), und dabei neben einer formal-rechtlichen Bedeutung auch eine subjektive und eine utopische Dimension beinhaltet (ebd.: 137).[38] Emanzipation bedeutet sowohl eine Befreiung *von* etwas, also von Ausbeutung, Diskriminierung oder der permanenten Zumutung der Selbstoptimierung, als auch eine Freiheit *zu* einer selbstbestimmten Gestaltung des Lebens oder zum Ausdruck eigenen Begehrens (vgl. Demirović 2019: 221; Valtl 1997: 5). Mit Freiheit und Befreiung ist damit nicht die Unabhängigkeit von sozialen Bindungen gemeint, sondern die Anerkennung von Bezogenheit und Interdependenz und eine gleichzeitige Orientierung an Gleichheit und Solidarität (vgl. Adamczak 2017). In Bezug auf die Philosophin Rahel Jaeggi halte ich ein Emanzipationsverständnis für sinnvoll, das persönliche und kollektive Erfahrungen, individuelle und kollektive Befreiungsprozesse in ihrer Verschränkung denkt (vgl. Jaeggi 2018) und die Gestaltung der »Beziehungsweisen« ins Zentrum rückt (Adamczak 2017).

Emanzipation als Herausforderung von Professionalisierung und damit auch der Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten zu setzen kann bedeuten, am Verstehen von Lebensbedingungen und ihren Transformationsprozessen orientiert zu sein und »Handlungsmacht in Form ihrer kollektiv verantworteten Gestaltung« zu fördern (Maihofer 2019: 197).

Wie eine emanzipatorische Orientierung in der Sexualpädagogik gegenwärtig gestaltet werden kann, lässt sich an dieser Stelle nicht umfassend ausarbeiten. Es soll dennoch der Versuch unternommen werden, mit Bezug auf das Forschungsmaterial einige Aspekte herauszuarbeiten, die Diskussion und Weiterentwicklung anregen können. Emanzipation wird hier neben Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit und Lust als

37 Dabei ist aber auch die Kritik und die problematische Konnotation daran ernst zu nehmen, wie sie etwa Isabell Lorey in einem Text zu »Emanzipation und Schulden« (2019) äußert. Sie schreibt mit Bezug auf Dekolonialisierung und die Beendigung von Sklaverei, dass dem Begriff die Konnotation einer Gabe durch die Herrschenden anhaftet. Sie zeigt sich skeptisch, dass der Begriff Emanzipation noch zu retten sei, weil er weniger die Befreiung und Selbstbestimmung der Unterdrückten, sondern die Gabe der Freiheit oder Unabhängigkeit durch die Herrschenden meine (ebd.: 11ff.). Ich verwende den Begriff im Folgenden dennoch und beziehe mich dabei auf ein Verständnis, wie es in sozialen Bewegungen verwendet wird, die auf Widerstand, Selbstbestimmung und Befreiung abzielen.

38 Emanzipation ist dabei »historischer Prozess, politischer Kampf und Idee« (Bromberg 2019: 152ff.).

vierte Chiffre für Professionalisierungsherausforderungen gesetzt und verbindet gleichzeitig vieles von dem, das bereits gesagt wurde.

Wie erwähnt findet der Begriff der Emanzipation in den beforschten Veranstaltungen so gut wie keine Verwendung. Mit Blick auf das Forschungsmaterial lassen sich dennoch Absichten und Praxen ausmachen, die als eine emanzipatorische Orientierung interpretiert werden können. So lässt sich konstatieren, dass sexualpädagogische Bildungsarbeit noch immer stark als »Anti-Tabuarbeit« (Valtl 1997: 4) verstanden wird, die sich etwa in dem Ziel zeigt, sexuelle Themen besprechbar zu machen – sowohl in den Aus- und Fortbildungen als auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In vielen Veranstaltungen lässt sich auch die Intention ausmachen, gängige Mythen über Jugendsexualität zu dekonstruieren und eine differenzierte Sichtweise auf Phänomene wie etwa Sexting oder Pornografie zu vermitteln. Ziel ist dabei das Verstehen jugendlicher Lebenswelten sowie die Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit, die ihrerseits darauf abzielt, Jugendliche in einem reflektierten, selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit Sexualität in ihren unterschiedlichen Aspekten zu unterstützen. Bereits erwähnt wurde auch die Orientierung an der Entlastung von Kindern und Jugendlichen angesichts von Körper-, Geschlechter- und Sexualnormen, wobei sich die Bildungsveranstaltungen dahingehend unterscheiden, welche Normen in den Blick geraten und welche Angebote der Entlastung daher vorgeschlagen werden.

Für die Frage nach einer emanzipatorischen Ausrichtung von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen ist nicht nur relevant, *welche* Themen angesprochen werden, sondern vor allem auch, *wie* Themen zur Sprache gebracht und bearbeitet werden. In den Mikroanalysen eines Spiels (vgl. 6.3) wie auch in den Kapiteln 7, 8 und 9 lag der Fokus darauf, in der kontrastierenden Analyse von didaktischen bzw. diskursiven Praktiken herauszuarbeiten, in welch unterschiedlicher Weise und mit welch unterschiedlichen Effekten Themen wie Genitalien, sexuelle Vielfalt oder sexuelle Übergriffe behandelt werden (können). Die Thematisierung von sexualisierten Übergriffen, die im Kapitel 9 im Fokus stand, kann etwa dann emanzipatorisches Potenzial bergen, wenn sie im Interesse von Betroffenen deren Handlungsfähigkeit und die von potenziellen Unterstützer*innen stärkt; sie kann aber auch in einer Weise geschehen, die Betroffene pathologisiert oder Hilflosigkeit und Ohnmacht reproduziert.

Relevant für die Frage nach einer emanzipatorischen Ausrichtung der Aus- und Fortbildungen scheint auch, was in Abschnitt 5.2 sowie 6.4 herausgearbeitet wurde: Es lässt sich ein Unterschied ausmachen zwischen den Bildungsveranstaltungen, die als *kumulative Wissens- und Methodenvermittlung* gestaltet werden und jenen, die als *Aufforderung zur aktiven Teilnahme an einem professionellen Diskurs* stärker an Bildungsprozessen ausgerichtet sind. Während erstere daran orientiert sind, dass die Teilnehmenden Fachwissen und didaktisches Handlungswissen als Vorbereitung für die sexualpädagogische Praxis erwerben, zielen zweitere stärker auf die sexuelle Bildung der Teilnehmer*innen als Teil sexualpädagogischer Professionalisierung und damit auf eine vielschichtigere Auseinandersetzung und die Teilhabe an Wissensgenerierung. Daran anknüpfend sollen im Folgenden einige kursorische Antworten auf die Frage gegeben werden, wie Emanzipation als Professionalisierungsherausforderung in der Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungspraxis begriffen werden könnte.

### (1) Sexualpädagogische Ziele und Visionen zur Diskussion stellen

Meiner Beobachtung nach nimmt die Auseinandersetzung mit der Frage nach den ethischen und programmatischen Grundlagen sexualpädagogischer Arbeit in den Aus- und Fortbildungen wenig Raum ein. So wird der *Grundsatzerlass Sexualpädagogik*, der als Rahmenkonzept schulischer Sexualpädagogik gilt, nur in manchen Veranstaltungen erwähnt und selten genauer behandelt. Auch darüber hinaus lässt sich in den einführenden Veranstaltungen wenig Auseinandersetzung mit rechtlichen, ethischen oder pädagogischen Orientierungspunkten sexualpädagogischer Praxis ausmachen. Die Absichten einzelner Übungen werden hingegen oft sehr klar dargelegt und besprochen, weshalb sich implizite Orientierungslinien durchaus benennen lassen, wie die Analysen des Forschungsmaterials bereits gezeigt haben.

Unter der Chiffre Emanzipation als Professionalisierungsherausforderungen plädiere ich dafür, die Diskussion um die Frage, worauf sexualpädagogische Bildungsarbeit und sexualpädagogische Professionalisierung ausgerichtet sein solle, mit Blick auf gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen immer wieder neu zu führen (vgl. dazu auch Valtl 1997). Wie in Abschnitt 7.1 herausgearbeitet, sind die Unterschiede zwischen emanzipatorisch ausgerichteten und anderen Ansätzen in der Sexualpädagogik nicht mehr so klar auszumachen. Zudem führt die Forderung nach ›Wertneutralität‹[39] zu einer Verschleierung dessen, dass pädagogisches Handeln zwar wertepluralistisch und multiperspektivisch ausgerichtet, jedoch nicht wertneutral sein kann. Die Forderung nach ›Wertneutralität‹ scheint den Effekt zu haben, dass sexualpädagogische Akteur*innen sich darum bemühen, entweder als neutral zu erscheinen oder ihre Ansätze möglichst transparent zu machen und dabei auf Begriffe zu verzichten, die als ›ideologisch‹ angesehen werden könnten. Angesichts dieses politisch-medialen Diskurses schein mir die Diskussion um sexualpädagogische Ausrichtungen, Klarheit und Transparenz in den Zielen sowie die Frage nach dem Stellenwert einer emanzipatorischen Orientierung in besonderer Weise wichtig.

Inwiefern sich die sexualpädagogischen Zugänge in den Aus- und Fortbildungen unterscheiden, soll hier nochmals an einem Beispiel veranschaulicht werden: Eine diskursive Verschiebung in Debatten um Sexualität, die seit geraumer Zeit beobachtbar ist, kann als *Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität* bzw. als *Denaturalisierung der Verbindung von Geschlecht und Sexualität* bezeichnet werden. Foucault hat einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, die Naturhaftigkeit der engen Koppelung von Geschlechtlichkeit, Subjektivierung, Begehren und sexuellen Praktiken zu dekonstruieren. In den letzten Jahrzehnten lassen sich theoretische, aktivistische und pädagogische Bemühungen ausmachen, die das, was Foucault unter dem Dispositiv Sexualität als eng miteinander verknüpft ansieht, zu verschieben und zu dynamisieren. An den Diskreditierungskampagnen und Gegenbewegungen zeigt sich, für wie bedrohlich diese Denaturalisierungs- und Dynamisierungsbewegungen für patriarchale (und weiße) Vorherrschaft angese-

39 Die Forderung nach Wertneutralität wird in den Debatten um Sexualpädagogik wiederholt erhoben und im österreichischen Regierungsprogramm für 2020–2024 als Forderung nach einer »weltanschaulich neutralen wissenschaftsorientierten Sexualpädagogik« formuliert (vgl. Die neue Volkspartei/Die Grünen – die Grüne Alternative 2020: 297).

hen werden (vgl. etwa Hark/Villa 2017). In Kapitel 7 wurde herausgearbeitet, dass sich die Bildungsveranstaltungen unter anderem dadurch unterscheiden, ob und inwiefern sie diese diskursive Verschiebung aufgreifen und mittragen, also wie sie Sexualität und das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht verstehen.

Trotz der Dynamisierungsbewegungen scheint es immer noch äußerst schwierig, Sexualität zu denken, ohne sie als vergeschlechtlicht zu verstehen. Begriffe wie *Geschlechtsverkehr* für Koitus oder *Geschlechtskrankheiten* für sexuell übertragbare Krankheiten sind noch immer sehr verbreitet.[40] Die Schwierigkeit liegt dabei auch in der historisch gewachsenen Sprache, die zur Verfügung steht. Die zunehmende Ersetzung des Begriffs Geschlechtlichkeit durch Sexualität, wenn es um sexuelle Praxis geht, weist in die Richtung, die die enge Verflechtung zumindest etwas zu lösen versucht.[41] Ich sehe diese Bewegung der Entkoppelung und analytischen Trennung von Geschlecht und Sexualität, wie sie Gayle Rubin schon 1984 forderte, als eine theoretisch wichtige und tendenziell emanzipatorische Bewegungen an, halte es aber für wichtig, dass dabei nicht aus dem Blick gerät, wie sehr auch gegenwärtig Sexualität vergeschlechtlicht gedacht und Geschlecht von heteronormativen Vorstellungen durchzogen ist (vgl. Jackson/Scott 2010). Wichtig ist aus meiner Sicht auch, dass eine Denaturalisierungsbewegung nicht die Ebene und Bedeutung von Körperlichkeit negieren oder übersehen darf (vgl. dazu etwa Serano 2013).

### (2) Lustfreundlichkeit, Gewaltprävention und Machtreflexivität verbinden

Emanzipatorisches Potenzial lässt sich in den Veranstaltungen vor allem dann ausmachen, wenn ein lustfreundlicher und differenzreflektierter Zugang zum Thema Sexualität praktiziert und gleichzeitig auch schwierige Themen besprechbar gemacht werden; also dann, wenn ein an Selbstbestimmung orientierter Zugang damit kombiniert wird, unterschiedliche Lebensrealitäten und damit verbundene pädagogische Herausforderungen zu thematisieren. Diese Kombination macht eine differenzierte

40 Eine Anekdote aus meiner Forschung illustriert die (komplexe) Schwierigkeit, Sex und Geschlecht in der Vorstellung voneinander zu lösen: Auf dem Weg zu einer Bildungsveranstaltung fragt mich die Referentin über meine Forschung und ich erkläre ihr, dass ich unter anderem vorhabe, herauszuarbeiten, wie Sexualität in den Bildungsveranstaltungen, die ich beobachte, verstanden wird. Um dies für sie an einem Beispiel anschaulicher zu machen, erwähne ich meine Beobachtung, dass in manchen Bildungsveranstaltungen Sexualität eng an Geschlecht gekoppelt verstanden wird, in anderen jedoch nicht. Ich merke, dass sie versucht nachzuvollziehen, was ich sage, es aber nicht ganz verstehen kann. Sie könne sich Sexualität schwer ohne Geschlecht vorstellen, meint sie. Ich hole zu einer weiteren Erklärung aus, merke aber bald, dass es irgendein grundsätzliches Missverständnis zwischen uns zu geben scheint. Erst nach und nach wird mir klar, dass sie, wenn ich Geschlecht sage, an Genitalien denkt. Was sie sich also nicht vorstellen kann, ist Sex ohne Involvierung der Genitalien. (Forschungstagebuch) Die Frage von Sex ohne direkte Involvierung der Genitalien ist durchaus relevant und wird etwa im Kontext von trans*-Selbstorganisation bzw. queeren BDSM-Communitys thematisiert. An dieser Stelle soll die Anekdote jedoch verdeutlichen, wie schwierig es ist, in dem Dickicht um Sex(ualität) und Geschlecht(lichkeit) eine klare und verständliche Sprache zu finden, weil Geschlechtsorgane, Geschlechtsidentität, Begehren und sexuelle Praxis in Sprache und Vorstellung so sehr verzahnt sind.

41 Obwohl die Wortherkunft von Sexualität auf Geschlecht verweist, ist dem Wort Sexualität oder Sex im Deutschen die enge Verbindung zu Geschlecht weniger eingeschrieben als dem Wort Geschlechtlichkeit. Zudem determiniert die Herkunft eines Begriffs nicht notwendigerweise seine Zukunft.

Betrachtung von Praxissituationen und professionellen Herausforderungen möglich und unterstützt kritische Reflexivität und (pädagogische) Handlungsfähigkeit, wie ich exemplarisch etwa in Kapitel 8.4 herausgearbeitet habe.

Ich sehe also Potenzial darin, die Kombination von Lustfreundlichkeit, Machtreflexivität und Gewaltprävention in der Sexualpädagogik zu stärken. Warum diese drei Aspekte zusammengedacht werden müssen und nur in der Kombination ihre Wirkung entfalten, sei hier nochmals argumentiert: Wirkungsvolle Prävention sexualisierter Übergriffe und Gewalt ist ohne eine Perspektive auf Selbstbestimmung und Lust ebenso wenig zu erreichen wie ohne einen machtreflektierten und vielfaltsorientierten Zugang. Wenn ein sexual- und lustfreundlicher Zugang in der Präventionsarbeit fehlt und Sexualität vor allem als gefährlich und bedrohlich, schambehaftet oder ›schmutzig‹ erscheint, lernen Kinder und Jugendlichen nicht, zu unterscheiden: etwa zwischen dem, was sich gut und was sich nicht gut anfühlt; zwischen guten und schlechten Geheimnissen; zwischen einvernehmlichen Handlungen und Manipulation und Übergriff.

Wenn Präventionsarbeit gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht in den Blick nimmt, führt dies leicht dazu, dass Bedingungen wie etwa sozialer Ausschluss ausgeblendet werden, die Heranwachsende verletzbarer gegenüber Grenzüberschreitungen machen. Ein Effekt kann auch sein, dass Kinder und Jugendliche mit der Verantwortung überfordert werden, sich selbst gegen Übergriffe zu wehren oder mit ihren Übergriffserfahrungen nicht ernst genommen werden, weil sie selbst regelwidriges Verhalten zeigen (vgl. dazu Freund/Riedel-Breidenstein 2006: 38f.).

Eine Sexualpädagogik, die zwar lust- und vielleicht auch vielfaltsfreundlich ist, aber auf Machtkritik und Gewaltprävention ›vergisst‹, tendiert dazu, die Komplexität sozialer Dynamiken und schwieriger Erfahrungen auszublenden und gesellschaftliche Verletzbarkeiten zu reproduzieren. Sie verfehlt damit nicht nur einen Teil ihrer Adressat*innen, sondern negiert bestehende Lebensrealitäten, von denen alle in irgendeiner Weise betroffen sind – sei es als direkt Betroffene, Täter*innen, Beobachter*innen, Unterstützer*innen oder Mitwissende.

Die Kombination von Lustfreundlichkeit, Machtreflexivität und Gewaltprävention ist sowohl auf inhaltlicher Ebene wichtig wie auch auf der Ebene der Gestaltung von Bildungssettings, die den Teilnehmenden entsprechende Erfahrungen ermöglichen.

### (3) Das Begehren nach Beziehung und Verbundenheit zur Sprache bringen

Meiner Einschätzung nach gilt es in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen auch den Aspekt des Begehrens, etwa im Sinne von Anziehung, Wollen, Wunschkraft und Leidenschaft zu stärken – auch, aber bei weitem nicht nur in einem sexuellen Sinne verstanden. Gegenwärtige gesellschaftliche Normen legen nahe, das Begehren nach Begegnung, Beziehung, Liebe und Verbundenheit vor allem auf romantische Zweierbeziehungen zu projizieren und andere Formen intimer und solidarischer Beziehungen demgegenüber als nachrangig zu betrachten. Sexualpädagogische Arbeit kann einen Beitrag dazu leisten, das Spektrum an denkbaren Beziehungsweisen und Lebenskonzepten zu erweitern; nicht nur, weil die gelebten Realitäten oft viel breiter sind als die hegemonialen Vorstellungen, sondern auch, weil andere Lebensweisen bisweilen vielleicht zu einem erfüllteren und solidarischeren Leben führen können als hegemoniale Modelle. Jutta Hartmann meint etwas Ähnliches, wenn sie von der »Dynamisierung in der Triade von Geschlecht – Sexualität – Lebensform« (vgl. 2004)

schreibt. Mit ihr plädiere ich für eine enthierarchisierende Bewegung, die sich einem Entweder-oder und dem »Verdinglichen von Existenz- und Lebensweisen widersetzt und den Raum zwischen Dualitäten erhellt« (ebd.: 66). Die von ihr beschriebenen Praxiserfahrungen zeigen die lebenspraktische Relevanz einer Verschiebung von der identitätslogischen Frage »Wer oder was bin ich?« zu der dynamischeren Frage »Wie will ich leben?« (vgl. ebd.). Auch wenn (der Kampf um) die Anerkennung von Selbstverständnissen und Identitäten politisch und pädagogisch wichtig ist, plädiere ich für eine Verschiebung von der Rede über Identitäten zur Frage nach gelebten und lebbaren Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen.

Damit meine ich auch eine Erweiterung des Blicks im Sinne einer intersektionalen Perspektive, die nach den Verflechtungen von Differenzordnungen und den dadurch entstehenden Einschränkungen, aber auch Möglichkeiten solidarischer Lebensweisen fragt und daran orientiert ist, eine Optionenvielfalt für alle zu eröffnen.[42] Dazu gehören für mich auch Fragen nach vielfältigen Formen des Zusammenlebens, die bisher kaum eine Rolle in der Sexualpädagogik spielen: Wer wohnt mit wem? Wer unterstützt wen in den alltäglichen Herausforderungen? Wer bildet mit wem eine ökonomische Einheit? Wer übernimmt für wen Versorgungsarbeit? Und wie sind Entscheidungen rund um Sexualität, (freundschaftliche, sexuelle, romantische u.a.) Beziehungen, Kinder, Wohnformen usw. mit Fragen von ökonomischen Verhältnissen, sozialer Ungleichheit und kulturellen Normen verbunden? (Vgl. dazu exemplarisch FC-Kollektive 2019)

Ich sehe es in diesem Sinne als eine Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung, Räume zu schaffen, um dem Begehren nach Beziehung, Begegnung, Liebe und Verbundenheit und den Formen ihrer Gestaltung Raum zu geben und in Austausch darüber zu treten, wann und wie sich Beziehungen für alle Beteiligten gut anfühlen und wie ebensolche Beziehungsweisen gefördert werden können.

## (4) Raum für sexuelle Bildung schaffen

Unter der Herausforderung Emanzipation soll auch die Frage aufgriffen werden, inwiefern Veranstaltungen sexualpädagogischer Professionalisierung Orte sexueller Bildung für die Teilnehmer*innen sind bzw. sein sollen. Diese Frage mag vielleicht seltsam anmuten, wenn Professionalisierungsprozesse (auch) als Bildungsprozesse verstanden werden, wie es in dieser Arbeit der Fall ist. Mir geht es hier aber im Speziellen um die Frage nach *sexueller Bildung* für die Teilnehmer*innen als sexuelle Subjekte und nicht nur als pädagogisch Tätige. Insbesondere drei Fragen sind in der Arbeit bereits wiederholt angeklungen:

- Die erste Frage bezieht sich darauf, ob die Veranstaltungen durchwegs auf pädagogische Fragen und die Arbeit mit der Zielgruppe konzentriert sein sollen oder ob es auch Teile geben soll, die das Pädagogische für eine gewisse Zeit aus- bzw. einklammern.
- Zweitens stellt sich die Frage nach dem Stellenwert biografischer Erfahrungen von Teilnehmer*innen. Welche Bedeutung soll die Arbeit an/mit biografischer Reflexion und das Teilen von Erfahrungen in den Bildungsveranstaltungen bekommen?

42 Zur einer differenzierten Auseinandersetzung mit Solidarität als normative Orientierung (in der Migrationsgesellschaft) vgl. Broden/Mecheril 2014.

- Die dritte Frage bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen *scientia sexualis* und *ars erotica* (vgl. Foucault 1983). Die Veranstaltungen beziehen sich vor allem auf ein Lernen über Sexualität im Sinne einer *scientia sexualis* und eher in Ausnahmefällen auch auf eine *ars erotica*. Wie lässt sich dies aus Perspektive kritischer Professionalisierung einschätzen?

Zu diesen Fragen werden in der Gestaltung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen situative Antworten gefunden, eine (theoretische) Reflexion dazu steht aber meiner Einschätzung nach noch aus. Aus der Beobachtung der Praxis heraus lässt sich zur ersten Frage sagen, dass es in den meisten Veranstaltungen Gestaltungselemente gibt, die das Pädagogische temporär einklammern und stattdessen etwa die Vermittlung von biologisch-medizinischem, entwicklungspsychologischem oder sexualwissenschaftlichem Wissen in den Mittelpunkt stellen. Bisweilen wird auch das Erleben von didaktischen Methoden so gestaltet, dass zunächst das Erleben im Vordergrund steht und erst hinterher eine Reflexion auf Fragen der pädagogischen Gestaltung stattfindet.

Meiner Einschätzung nach kann es förderlich für Bildungsprozesse sein, sich Wissen, Fragen, Erfahrungen, Texten, künstlerischen Arbeiten etc. rund um Sexualität zu widmen, ohne sie gleichzeitig auch als pädagogische Fragen zu behandeln. Das kann entlasten und dem eigenen Bezug zur Thematik und den eigenen Fragen der Teilnehmer*innen mehr Raum geben. Wie ich anhand des Erlebens sexualpädagogischer Methoden herausgearbeitet habe, wirkt eine Unterscheidung und entsprechend klare Adressierung von Phasen der aktiven Involvierung als erwachsene Teilnehmende und der Reflexion als Pädagog*innen produktiv im Sinne einer intensiven Auseinandersetzung, die Potenzial für Bildungsprozesse bietet.[43]

Zur zweiten Frage kann festgehalten werden, dass biografische Reflexion eine Form des Bezugs auf Persönliches ist, die sowohl in der Fachliteratur als auch in vielen Bildungsveranstaltungen als bedeutsam für sexualpädagogische Professionalisierung betont wird. Biografische Reflexion sei wichtig, um Normen, Werte sowie gewohnte Weisen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns rund um Sexualität zu befragen und sie nicht in lernhemmender, verletzender oder gewaltvoller Weise auszuagieren oder weiterzugeben. Biografische Reflexion findet häufig in Form von Einzelreflexion mit anschließender (Meta-)Reflexion in der Gruppe statt.

Sexualpädagogische Inhalte lösen bisweilen auch dann biografische Selbstreflexionsprozesse aus, wenn der Fokus gar nicht auf Selbstreflexion liegt. Diesen Prozessen Raum und Artikulationsmöglichkeiten zu geben bietet Potenzial für Bildungsprozesse. Umgekehrt kann es auch passieren, dass Selbstreflexion intendiert ist, diese aber aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nur oberflächlich stattfindet. In diesem Fall kann es hilfreich sein, diese Wahrnehmung zu artikulieren und als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung zu nützen. Im Sinne kritischer Professionalisierung ist es bedeutsam, eine Sprache für Erfahrungen und ihre Bedingungen zu finden. Theoretische Begriffe, Argumentationsweisen und Erklärungsansätze können beim Begreifbar-Machen und Einordnen von Erlebtem wie auch von gesellschaftlichen Verhältnissen unterstützen.

---

43 Die Rückkehr zu pädagogischen Fragen kann manchmal auch eine hilfreiche Möglichkeit sein, (wieder) Distanz zum Thema zu gewinnen, wenn es in einer Weise ›zu nahe‹ wird, die Lern- und Bildungsprozessen nicht (mehr) förderlich ist.

Bisweilen finden sich in den Veranstaltungen auch Formate, die das Teilen von persönlichen Erfahrungen ermöglichen. Unter den Bedingungen von Freiwilligkeit, Grenzachtung und klaren Rahmungen kann es meiner Einschätzung nach förderlich sein, Möglichkeitsräume für das Teilen von Persönlichem zu schaffen und somit die Erfahrung eines respektvollen nicht-privaten Sprechens von Sexuellem zu ermöglichen, Perspektivenvielfalt sichtbar zu machen und dichte Bezogenheit zu unterstützen. In sehr kurzen Veranstaltungen ist es tendenziell schwieriger, einen angemessenen Rahmen dafür zu bieten. Auch die Gruppenzusammensetzung und -dynamik sowie der physische Raum können ermöglichend oder verhindernd wirken. Es ist also nicht unter allen Rahmenbedingungen sinnvoll, einen Austausch von Persönlichem zu initiieren. Unter passenden Rahmenbedingungen kann es aber eine gute und wichtige Erfahrung sein und Bildungsprozesse fördern – gerade weil sexuelle Themen tabuisiert sind und die Erfahrung, dass darüber gesprochen werden kann, empowernd sein kann. Wichtig dabei ist, dass der Rahmen so gesetzt ist, dass die Teilnehmenden selbst die Entscheidungsfreiheit haben, was und wie viel sie von ihren Einstellungen und Erfahrungen teilen wollen.

Die dritte Frage nach der Bedeutung einer *ars erotica* offen zu diskutieren scheint mir gegenwärtig besonders schwierig und prekär, weil die Gefahr von (absichtlichen) Missverständnissen darüber zu schweben scheint. Ich möchte diese Frage dennoch nicht ausblenden. Eine Kultur lustvoller, grenzachtender, inklusiver und machtsensibler *ars erotica* zu stärken und Räume für erotische Interaktionen jenseits des Privaten zu schaffen, scheint mir aus einer Emanzipationsperspektive grundsätzlich begrüßenswert.

Inwiefern Veranstaltungen sexualpädagogischer Professionalisierung Orte dafür sind und sexuelle Bildung auch im Sinne einer *ars erotica* aufgreifen sollen, lässt sich meiner Einschätzung nach nicht eindeutig mit Ja oder Nein beantworten. Vielmehr muss diese Frage als Frage nach den Bedingungen und den Arten und Weisen reformuliert werden, in denen Aspekte einer *ars erotica* sinnvoller Teil sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen sein können. Wenn dies in einer für das jeweilige Setting stimmigen Weise geschieht, die mitbedenkt, was über Freiwilligkeit, Grenzachtung, Machtreflexivität, Lustfreundlichkeit, klare Rahmungen und In-Kontakt-Sein bereits ausgeführt wurde, kann es meiner Einschätzung förderlich für Bildungsprozesse sein.[44]

Die drei Fragen resümierend schätze ich es für sexualpädagogische Professionalisierung als wichtig ein, dass die Teilnehmenden selbst Erfahrungen sexueller Bildung machen können; mit sexueller Bildung im Sinne einer intensiven Auseinandersetzung und »tieferer Einsicht […], die uns manchmal auch ein Stück weit befreien kann von inneren und äußeren Zwängen« (Valtl 1997: 12). Solche Erfahrungen können nicht intentional ›hergestellt‹ werden und hängen von unterschiedlichen Bedingungen ab, wohl aber kann ein förderlicher Rahmen dafür geschaffen werden, der Möglichkeitsräume sexueller Bildung eröffnet.

---

44 Manche längeren Lehrgänge, die ich jedoch nicht beobachtet habe, ermöglichen den Teilnehmer*innen, das Thema eines Moduls selbst zu wählen. Im Rahmen dieser Wahlmodule finden sich dann bisweilen auch Einheiten, in denen Referent*innen eingeladen werden, die im Bereich sexueller Bildung für Erwachsene im Sinne einer ars erotica tätig sind. (Feldnotizen)

## Schlussfolgerungen zu Emanzipation als Herausforderung

Mit Emanzipation als vierter Chiffre für Professionalisierungsherausforderungen habe ich einen politisch aufgeladenen Begriff gewählt, der vielleicht anachronistisch anmuten mag. Mir geht es damit nicht vor allem um einen Rückbezug auf eine Tradition emanzipatorischer Sexualpädagogik.[45] Die Chiffre Emanzipation zielt vielmehr darauf ab, die Frage nach den Absichten, Zielen und Visionen sexualpädagogischen Handelns wieder verstärkt zu stellen und eine Diskussion darüber anzuregen, welche Ansätze unter den gegebenen Bedingungen emanzipatorisches Potenzial bergen. Dabei gilt es, im Bewusstsein zu halten, dass sich pädagogisch Handelnden die Wirkungen ihres Handelns immer auch entziehen, es aber trotzdem gilt, dafür Verantwortung zu übernehmen (vgl. etwa Reichenbach 2019).

Auf die ethnografische Studie bezogen und aus einer machtkritischen Perspektive gedacht, könnte die stärkere Verbindung von Lustfreundlichkeit, Gewaltprävention und Grenzachtung sowie Differenz- und Machtreflexivität eine mögliche Orientierung für die Weiterentwicklung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis bieten. Dabei halte ich es für bedeutsam, in den Aus- und Fortbildungen einen Rahmen zu schaffen, der nicht nur auf Wissen- und Methodenvermittlung zielt, sondern die Ermöglichung von Bildungsprozessen im Blick hat und das »Begehren nach einer anderen, weniger gewaltvollen Praxis« (Ortner 2019: 125), einer solidarisch-befreienderen Praxis stärkt. Rosemarie Ortner argumentiert, dass es für die Suche nach einer anderen Praxis wichtig ist, in der kollegialen Reflexion (etwa in Fortbildungen), den Blick auch auf »Erfahrungen von Nicht-mehr-wissen-was-tun, Scheitern, von Ohnmacht, Scham, Unsicherheit« zu legen (ebd.: 126). Sie weist dabei auch auf die Grenzen und Hindernisse dieses Begehrens hin: Das Begehren kann durch die Resignation an den institutionellen Bedingungen, durch Alltagsroutinen oder den Wunsch nach einem Gefühl von Souveränität im pädagogischen Handeln begrenzt werden (vgl. ebd.). »Und nicht zuletzt kann auch die Dividende, die sich für von sozialen Ungleichverhältnissen Privilegierten ergibt, einem Begehren nach Veränderung im Wege stehen.« (ebd.: 126f.)

Auf die Orientierung an Emanzipation zurückkommend, wird diese dann fragwürdig, wenn sie zu einer schmucken Leerformel verkommt. Oder wenn sie zu einer starren Idee erkaltet und das konkrete Gegenüber, also die anwesenden Menschen in ihrer Vielschichtigkeit aus dem Blick geraten. Eine Orientierung an Emanzipation wird auch dann problematisch, wenn der Bedarf an Emanzipation entweder nur bestimmten Gruppen zugeschrieben wird, die als rückständig gelten, oder wenn umgekehrt bloß bestimmte Personengruppen in ihren Lebensbedingungen und Befreiungsbestrebungen anerkannt und unterstützt werden. Von unschätzbarer Bedeutung ist es deshalb, in einer machtreflektierten Perspektive, den Eigensinn der Beteiligten sowie die aufkommenden Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten nicht als Störung, sondern als Ausdruck von Lebendigkeit und sozialen Verhältnissen anzuerkennen und aufzugreifen.

---

45 Eine Auseinandersetzung mit früheren Texten emanzipatorischer Sexualpädagogik kann durchaus spannend und lohnend sein. Es finden sich dabei sowohl überraschend klare und auch für die aktuelle Situation treffende Argumentationen und Vorschläge wie auch Zugänge, die – aus gegenwärtiger Perspektive betrachtet – wenig macht-, verletzbarkeits- und differenzreflektiert wirken (vgl. dazu Kapitel 2).

## 10.5 Conclusio: Zur Reflexion der Forschungsergebnisse

Die vier Chiffren Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation fassen die Ergebnisse der soziografischen Studie als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung zusammen. Dieser letzte Abschnitt des Kapitels soll abschließend einer Reflexion meiner Forschungszugänge und -ergebnisse und ihrer Grenzen gewidmet sein. Wie bereits gesagt sind die Herausforderungen aus einer bestimmten, nämlich einer machtkritischen Perspektive formuliert und auf die Subjekt- bzw. Bildungsebene von Professionalisierung konzentriert. Fragen von Standardisierung oder Institutionalisierung bleiben dabei beispielsweise im Hintergrund.

Die Potenziale und Grenzen der Studien sind durch ihren methodologischen und methodischen Zugang geprägt, die die zentralen Gegenstände der Forschung – Sexualität als pädagogisches Thema, sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und sexualpädagogische Professionalisierung – als solchen erst hervorbringen. Eine Leerstelle, die sich rückblickend erkennen lässt, soll hier benannt werden: Die Kriterien zur Abgrenzung des Feldes sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung (vgl. Kapitel 3.5) haben dazu geführt, dass ich keine Veranstaltungen beobachtet habe, die Teile des Lehramtsstudiums Biologie sind und sich ausschließlich an Biologie-Lehrer*innen richten. Biologiespezifische Veranstaltungen wurden durch die gewählten Begriffe Sexualpädagogik, sexuelle Bildung etc. im Titel nicht erfasst, obwohl es durchaus lohnend gewesen wäre, sie ebenfalls zu untersuchen. Dieser Ausschluss spiegelt wider, dass es auch in der Fachliteratur wenig Verbindungen zwischen der Sexualpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktik Biologie zum Thema Sexualität gibt. Hier ließe sich mit zukünftiger Forschungs- und Entwicklungsarbeit ansetzen.

Eine weitere methodisch bedingte Begrenzung ergibt sich aufgrund der soziografisch-praxistheoretischen Forschungsperspektive, durch die Handlungen, Interaktionen und Praktiken in ihrer räumlichen, zeitlichen und sozialen Anordnung in den Blick kommen, hingegen Intentionen, Einstellungen oder Gefühle der Beteiligten nur bedingt erfasst werden können. Um diese ebenfalls zu erforschen, wäre eine Kombination mit anderen methodischen Zugängen notwendig, die den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte, aber für zukünftige Forschung als erkenntnisreich eingeschätzt werden kann.

Erwähnt werden soll hier auch noch, dass in der Darstellung der Ergebnisse nur einige ausgewählte Sequenzen ausführlich zitiert und in ihrem Rekonstruktions- und Interpretationsprozess detaillierter nachvollziehbar gemacht werden (vgl. dazu etwa die Abschnitte 4.3, 6.4, 8.4 und 9.4). Zumeist zitiere ich nur kurze Materialsequenzen, die zur Illustration der herausgearbeiteten Praktiken dienen. Das hat den Nachteil, dass der Kontext dieser Materialstellen und die genaue Rekonstruktion nur begrenzt nachvollziehbar werden. Dieses Vorgehen war zum einen aus Anonymisierungsgründen notwendig, zum anderen wird der Text in dieser Weise kompakter und leser*innenfreundlicher, weil die Ergebnisse und nicht die Genese im Vordergrund stehen. Bedauerlich ist, dass dabei manche Spannungsmomente, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten im Material zu kurz kommen. Es lässt sich zudem selbstkritisch anmerken, dass dieses Vorgehen dazu geführt hat, dass der Aspekt des Aushandelns von Möglichkeitsräumen und Begrenzungen in der Thematisierung von Sexualität (Forschungsfrage 2) in der Analyse des Forschungsmaterials weniger Raum bekommt

als die Gestaltung derselben durch die Referent*innen. Angesichts des vorhandenen Forschungsmaterials wären auch andere Schwerpunktsetzungen wie etwa ausführlichere Feinanalysen von Gesprächssequenzen oder eine Analyse der Beteiligungspraktiken von Teilnehmer*innen möglich gewesen. Diese wurden jedoch zugunsten der Rekonstruktion didaktischer Praktiken und des Fokus auf Thematisierungsweisen zu Sexualität, sexueller Vielfalt und sexualisierten Übergriffen hintangestellt.

Wie können, so soll nun abschließend gefragt werden, die herausgearbeiteten Professionalisierungsherausforderungen mit den Ergebnissen anderer Studien in Bezug gesetzt werden? In Abschnitt 2.3 wurden Ergebnisse empirischer Studien zu schulischer Sexualpädagogik vorgestellt, die ebenfalls darauf abzielen, Professionalisierungsherausforderungen zu benennen (vgl. Hoffmann 2016; Langer 2017; Blumenthal 2014). In der Zusammenschau lässt sich sagen, dass diese Studien vor allem solche Herausforderungen erfassen, die in den von mir beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bereits aufgegriffen werden, wie etwa die Eröffnung von Sprechräumen oder die Vermeidung von Beschämung. Jene Aspekte von Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation, die es aus machtkritischer Perspektive weiterzuentwickeln gilt, geraten hingegen kaum in den Blick. Dies liegt meiner Einschätzung nach nicht vorrangig daran, dass in diesen erwähnten Studien schulische Sexualpädagogik und nicht Aus- und Fortbildungen untersucht werden, sondern – insbesondere bei Hoffmann – an einer anderen Perspektive auf das Feld, die nicht in derselben Weise machtreflektiert ausgerichtet ist (vgl. dazu Thuswald 2016c).[46]

Mit Blick auf internationale Forschungen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen wurde in Abschnitt 2.4 herausgearbeitet, dass Lehrer*innen zumeist nur jene Impulse, Inhalte und Methoden aus den Bildungsveranstaltungen übernehmen, die zu ihren sonstigen Haltungen und Herangehensweisen passen (vgl. Abschnitt 2.4). Dies hat unter anderem den Effekt, dass sexualfreundliche und geschlechterreflektierte Ansätze bzw. partizipative methodische Zugänge, die in den Fortbildungen vorgestellt werden, in der schulischen Arbeit nicht zum Einsatz kommen, wie etwa Wight und Buston (2010) und Vanwesenbeeck u. a. (2015) zeigen. Die Lehrer*innen eignen sich laut dieser Studien zwar Fachwissen zu Sexualität an und stärken ihre Handlungssicherheit, die Befragung und Bearbeitung von pädagogischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsroutinen kommt allerdings zu kurz. Diese Diagnose gilt zum Teil auch für die beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, insbesondere für Veranstaltungen mit Fokus auf kumulative Wissens- und Methodenvermittlung (siehe Abschnitt 5.2). Der Schwerpunkt liegt hier auf der Stärkung von Handlungsfähigkeit und -sicherheit und weniger auf der Befragung bisheriger Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen. Dies mag zum Teil in der begrenzten Zeit bzw. der Wahrnehmung von ›zu wenig Zeit‹ begründet sein. Möglicherweise liegt der Grund auch in zwei weitverbreiteten Einschätzungen, die einer kritischen Revision zu unterziehen wären: Ich meine zum einen die Annahme von der großen Unsicherheit und Tabuisierung rund um Sexualität als pädagogisches Thema, die als Effekt auf Handlungssicherheit und nicht auf kritische Befragung setzt. Wenn der Fokus darauf liegt, überhaupt eine sexualpädagogische Praxis zu etablieren, dann ist wenig Raum für die

46 Eine Ausnahme hierzu wären jene Teile von Blumenthals Studien, in der sie Scham und Beschämung mit Blick auf Geschlechterverhältnisse rekonstruiert.

Frage nach »einer anderen Praxis« (Ortner 2019). Möglicherweise könnte es hilfreich sein, den Blick dahingehend zu verschieben, dass Pädagog*innen viel öfter sexualerzieherisch handeln, als ihnen bewusst ist; dass sie also im Alltag implizite Botschaften zu Sexualität-, Intimitäts- und Beziehungsthemen vermitteln. Von dieser Annahme ausgehend, erscheint kritische Reflexion als Teil von Professionalisierungsprozessen naheliegender als angesichts der Annahme, es gäbe bisher gar keine sexualpädagogische Praxis. Die Betonung von Unsicherheit, Tabu und Sprachlosigkeit im Sprechen über Sexualität als pädagogisches Thema, die auch meine Arbeit übernimmt, ist also kritisch zu hinterfragen.[47] Gleichzeitig kann die Wahrnehmung von Unsicherheit bei den Teilnehmer*innen auch als produktiv für Professionalisierungsprozesse eingeschätzt werden, weil damit eine Offenheit und Bereitschaft zu lernen verbunden ist.

Zum Zweiten mag auch die Ausrichtung an Praxisorientierung zu einer Schwerpunktsetzung auf Handlungssicherheit und weniger auf die kritische Befragung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beitragen. Praxisorientierung wird häufig mit einem Zuwachs an handlungspraktischem und -anleitendem Wissen und Können gleichgesetzt, während dekonstruktive Zugänge und kritische Reflexion häufig als ›theoretisch‹ wahrgenommen werden, auch wenn sie sich auf pädagogisches Handeln beziehen. Aus meiner Sicht gilt es vor diesem Hintergrund nicht, die Praxisorientierung aufzugeben, sondern theoretische Bezüge als unverzichtbaren Teil von professionalisierender Praxisorientierung zu etablieren.

Zusätzlich zu einer Stärkung machtreflektierter Zugänge, so lässt sich resümieren, könnten also auch Verschiebungen in den erwähnten Annahmen das notwendige Changieren zwischen dem Aufbau von Handlungssicherheit und der Infragestellung von Gewissheiten im Professionalisierungsprozess fördern und so die kritische Befragung und Umarbeitung von Routinen des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns unterstützen.

In Bezug auf die vorliegende Forschung soll zuletzt noch selbstkritisch angemerkt werden, dass der gewählte Fokus auf Praktiken zwar machtkritisches Potenzial entfaltet (etwa im Sinne der Analyse von Ein- und Ausschlüssen), dabei jedoch die Thematisierung von Spannungsfeldern und Widersprüchen pädagogisch-professionellen Handelns bisweilen etwas zu kurz kommt. In der Stärkung einer solchen Perspektive sehe ich Potenzial für zukünftige Forschungen und die Weiterentwicklung sexualpädagogischer Professionalisierungspraxis.

47 Umlernen findet auch in didaktischen Settings statt, die nicht explizit auf die kritische Befragung von Gewissheiten abzielen, wie im Forschungsmaterial deutlich wird. Diesen Sequenzen und ihrer detaillierten Interpretation wird in der Arbeit wenig Raum gegeben – wie rückblickend kritisch angemerkt werden kann.

# AUSBLICK

## Sexualpädagogische Fragen als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung

Im letzten Kapitel 10 wurde ein Resümee aus der ethnografischen Studie gezogen, das in Form von Professionalisierungsherausforderungen unter den Chiffren Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation formuliert ist. Dabei habe ich zum einen beschrieben, wie diese Herausforderungen in den beobachteten Bildungsveranstaltungen aufgegriffen werden, und zum anderen Orientierungspunkte für die Weiterentwicklung skizziert. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, der auf eine Öffnung der Diskussion um (sexual)pädagogische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung und in der Forschung abzielt: Erstens schlage ich vor, den Blick von der *Vorbereitung auf explizit sexualpädagogische Settings* stärker zur *Bearbeitung sexualpädagogisch relevanter Alltagssituationen* hin zu erweitern. Zweitens soll argumentiert werden, warum sexualitätsbezogene Themen in besonderer Weise geeignet sind, Fragen, Herausforderungen und Spannungsfelder pädagogischer Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung zu erschließen. Zum Dritten skizziere ich einige Forschungsperspektiven zu *Sexualität als pädagogischem Thema* und *sexualpädagogischer Professionalisierung*, die zu verfolgen mir aus Perspektive kritischer Professionalisierung lohnend erscheint. Die Arbeit schließt mit einem Perspektivwechsel, bei dem die Forschungsergebnisse von Erfahrungen mit schulischer Sexualpädagogik aus reflektiert werden.

### Von der Vorbereitung explizit sexualpädagogischer Settings zur Bearbeitung sexualpädagogischer Alltagsherausforderungen

In der Auswertung des Forschungsmaterials zeigt sich, dass die beobachteten Bildungsveranstaltungen für Lehrer*innen tendenziell auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen und Methoden fokussiert sind, die für die Gestaltung von explizit sexualpädagogischen Workshops bzw. sexualpädagogischen Unterrichtseinheiten mit Schüler*innen relevant sind. In jenen Veranstaltungen, die sich an ein breiteres Spektrum pädagogischer Berufe wenden, werden häufiger auch sexualpädagogisch relevante Situationen aus dem pädagogischen Alltag besprochen oder der Umgang pädagogischer Einrichtungen mit sexualitätsbezogenen Fragen reflektiert. In den Veranstaltungen für Lehrer*innen steht jedoch meist die Vorbereitung auf das angeleitete Sprechen über Sexualität mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Auffälligerweise ist ein solcher Fokus auch in der einführenden Fachliteratur zu schulischer Sexualpädagogik verbreitet. Bücher wie »Sexualpädagogik in der Schule« (Valtl

1997) oder »Sexuelle Bildung in der Schule« (Martin/Nitschke 2017) verwenden mehr als die Hälfte ihres Umfangs für die Darstellung von Methoden.[1]

Das Kennenlernen und Erproben solcher Methoden ist ebenso wie die Vermittlung von biologischem, medizinischem oder soziologischem Fachwissen zu sexuellen Themen zweifelsohne wichtig, insbesondere für jene, die explizit mit Jugendlichen zu Sexualität arbeiten. Meiner Einschätzung nach ist dies jedoch nur ein Teil dessen, was für die sexualpädagogische Professionalisierung pädagogisch Tätiger in der Schule von Bedeutung ist. Viele Lehrer*innen insbesondere in der Sekundarstufe, die nicht Biologie, Religion, Ethik oder Deutsch unterrichten, werden wohl eher selten sexualpädagogische Methoden in ihren Unterricht einbauen. Auch diese Lehrpersonen, die das Sprechen über Sexualität im Unterricht nicht initiieren, sind jedoch im schulischen Alltag mit Herausforderungen und Möglichkeitsräumen konfrontiert, die als sexualpädagogisch interpretiert werden können und deren Bearbeitung und Gestaltung professionelles Deutungs- und Handlungswissen erfordert.

Diese Herausforderungen und Möglichkeitsräume gilt es in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen stärker aufzugreifen. Hilfreiche Ansätze dazu sind bereits beobachtbar: So werden etwa Beratungssettings geübt, der Umgang der eigenen Bildungseinrichtung mit Sexualitätsfragen reflektiert, herausfordernde Alltagssituationen besprochen oder Positionierungen zu sexualpädagogischen Fragen erarbeitet. Darüber hinaus gilt es Themen zu inkludieren, die bisher noch wenig angesprochen werden, wie etwa die Prävention von und die Intervention bei Übergriffen; Anziehung und Macht-Lust in pädagogischen Beziehungen; der Umgang mit sexuell konnotierten diskriminierenden Äußerungen oder die empowernde Unterstützung von Schüler*innen, die gängigen Geschlechter- und Begehrensnormen nicht entsprechen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich neben den inhaltlichen Herausforderungen, die in Kapitel 10 besprochen wurden, Vorschläge für die sexualpädagogische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung formulieren, die auf unterschiedliche Formen und Formate professionellen Handelns in der Schule abzielen:

1. Wie bereits argumentiert, gilt es in der Lehrer*innenbildung die *Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Herausforderungen* im Schulalltag zu ermöglichen. Dabei geht um die Entwicklung, Stärkung und Ausdifferenzierung einer machtreflektierten, sexualfreundlichen, diskriminierungsreflektierten und verletzungssensiblen Haltung und einer entsprechenden Deutungs- und Handlungsfähigkeit. Im Wissen darum, dass Curricula überladen und Lehramtsstudierende ohnehin stark gefordert sind, gilt es einen Zugang zu finden, der nicht darauf abzielt, Lehrer*innen zusätzliche Ansprüche und Anforderungen ›umzuhängen‹, sondern sie in der theoriebasierten Deutung und im professionellen Umgang mit Herausforderungen zu stärken, mit denen sie im schulischen Alltag konfrontiert sein können.

1 Die vorgestellten Methoden eignen sich dabei eher für Workshops externer Referent*innen oder für Projekttage als für übliche 50-Minuten-Unterrichtsstunden. Insbesondere in der Sekundarstufe, die zumeist in Form von stundenweise organisiertem Fachunterricht organisiert wird, sind die Rahmenbedingungen möglicherweise nicht so günstig diese Methoden als Unterrichtsmethoden zu nutzen.

2. Auf Basis dessen kann es vielleicht auch gelingen, den Blick auf die *alltäglichen Möglichkeitsräume (emanzipatorisch orientierter) sexueller Bildung* zu lenken, die sich in den alltäglichen Herausforderungen nützen lassen, aber auch proaktiv hergestellt werden können. Manchmal sind es kleine öffnende Nebenbemerkungen, das sprachliche Durchkreuzen von Geschlechternormen, eine klar formulierte Haltung zu diskriminierenden Äußerungen oder eine humorvolle bzw. kritische Nachfrage bei sexuell konnotierten Kommentaren, die dazu beitragen, dass Heranwachsende sich wahr- und ernstgenommen fühlen und gleichzeitig im Sinne von Bildungsprozessen herausgefordert werden.
3. Zudem scheint es mir bedeutsam, dass in Veranstaltungen sexualpädagogischer Professionalisierung zu den Handlungsspielräumen auch die Grenzen im Lehrer*innen-Handeln und die *Möglichkeiten multiprofessioneller Zusammenarbeit* thematisiert werden. Das Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten etwa durch Schulsozialarbeiter*innen oder spezialisierte Fachstellen für Sexualpädagogik und die Intervention bei sexualisierter Gewalt kann Lehrer*innen entlasten und einen professionellen Umgang im Interesse der Heranwachsenden unterstützen.
4. In sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen können zudem auch didaktische Ansätze vorgestellt, entwickelt und diskutiert werden, die *Möglichkeitsräume sexueller Bildung im Fachunterricht* eröffnen. In Bezug auf das Thema »sexuelle Vielfalt« wurden solche Ansätze bereits entwickelt (vgl. Huch/Lücke 2015). Auch für den Kunstunterricht finden sich bereits didaktische Überlegungen und Vorschläge (vgl. etwa Beck 2004, 2012; Thuswald/Sattler 2016; Schmutzer/Thuswald 2019; Dalhoff u.a. 2021). Veranstaltungen sexualpädagogischer Professionalisierung können einen Rahmen bieten, solche Konzepte zu entwickeln und zu diskutieren. Die (angehenden) Lehrer*innen können dabei ihre fachliche, fachdidaktische und schulpraktische Expertise einbringen und diese mit sexualpädagogischen Inhalten zusammendenken.
5. In Veranstaltungen sexualpädagogischer Professionalisierung ließe sich auch das Potenzial von *fächer- oder klassenübergreifenden Projekten, Projekttagen und Lehrausgängen* zu sexualpädagogischen Themen ausloten. Es ist dabei nicht notwendig und auch nicht immer sinnvoll, Fragen rund um Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Liebe, Familienplanung, Gesundheit, Erotik und unterschiedliche Beziehungen unter der Überschrift Sexualpädagogik oder sexuelle Bildung zu verhandeln, eben weil der Begriff Sex(ualität) in besonderer Weise ›aufgeladen‹ ist. Diese Themen können auch in einer Projektwoche zum Thema »Erwachsen werden«[2] oder in Projekttagen zu sozialem Lernen, zu politischer Bildung, Gesundheitserziehung oder kultureller Bildung aufgegriffen werden, möglicherweise auch in Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen oder in der Zusammenarbeit von Schüler*innen und Lehramtsstudierenden.[3]
6. Nicht zuletzt, und hier schließt sich auch der Bogen zu den anfangs genannten Alltagsherausforderungen, können in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen auch Ansätze zur Stärkung einer *grenzachtenden und sexualfreundliche Schulkultur* kennen gelernt, diskutiert und entwickelt werden. Dazu zählen etwa die

2 Ich danke Marlies Brommer für diesen Hinweis (Brommer in Pritz/Thuswald 2020).

3 Vgl. zu Letzterem etwa die Publikationen von Schmutzer und Thuswald (2019), die Möglichkeiten einer solchen Kooperation beschreiben.

Entwicklung von sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Schulkonzepten, interne Fortbildungen für das Kollegium, der Aufbau von Peer Education zur Entwicklung einer einvernehmlichen Sexual- und Beziehungskultur in der Schule, Maßnahmen zu einer Schule ohne Homo- und Transfeindlichkeit[4] oder die Etablierung einer längerfristigen Kooperation mit außerschulischen Expert*innen. In sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen können sich Lehrer*innen auch sexualpädagogisches Orientierungswissen aneignen, das ihnen bei der Auswahl sexualpädagogischer Expert*innen zur Zusammenarbeit hilft. Aus Perspektive kritischer Professionalisierung lassen sich als Orientierungspunkte für eine solche Auswahl Lustfreundlichkeit, Grenzachtung, eine gewaltpräventive Orientierung sowie Differenzreflexivität formulieren.

Auch wenn sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wohl selten so viel Zeit bieten, dass alle genannten Aspekte ausführlich berücksichtigt werden können, mag die Differenzierung unterschiedlicher Formate und Formen vielleicht dennoch hilfreich dafür sein, das Spektrum an vorstellbaren Zugängen zu erweitern. Insbesondere der erste und der dritte Aspekt scheinen mir für die Professionalisierung aller Lehrer*innen von großer Bedeutung, weil sie als Alltagsherausforderungen alle pädagogisch Tätigen in der Schule betreffen und ihre angemessene Bearbeitung für das Wohlbefinden von Schüler*innen und auch Lehrer*innen essenziell sein kann. Im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik sind jedoch auch die anderen Aspekte für alle Lehrer*innen von Relevanz.

## Sexualität und Intimität als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung

Auf dem eben Gesagten aufbauend geht meine Argumentation im Folgenden über Vorschläge zur Weiterentwicklung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungspraxis hinaus. Wie bereits festgehalten, gilt es nicht nur, Pädagog*innen – sowohl Lehrer*innen als auch Sexualpädagog*innen – darauf vorzubereiten, mit Kindern und Jugendlichen über Fragen rund um Körper, Intimität, Begehren, Lust und Sexualität zu sprechen. Das ist zweifelsohne wichtig und die Arbeit, die hierzu bereits geleistet wird, gilt es in ihrer Quantität auszubauen und in ihrer Qualität weiterzuentwickeln. Ich argumentiere darüber hinaus, dass es sinnvoll ist, *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität*[5] stärker als Themen pädagogischer Professionalisierung im Allgemeinen zu verstehen; sowohl in der Professionalisierungsforschung und -theoriebildung als auch in der Lehrer*innenbildung und im Feld pädagogisch-professioneller Arbeit.

4 Vgl. dazu etwa Projekte zu »Schule der Vielfalt« von der Hosi Salzburg (http://www.schule-der-vielfalt.de/projekt.htm) oder »Ausgesprochen! – LGBTIQ-Lehrer*innen« (http://www.verein-ausgesprochen.at/).

5 Bei der Formulierung dieses Plädoyers stellt sich die Frage, welche Begriffe sinnvoll sind. Ich habe mich – als work in progress und auf der Suche nach treffenderen Formulierungen – für den Begriff der Sexualität entschieden und ihm jene der Körperlichkeit und Intimität zur Seite gestellt. Letzteres war mir wichtig, um auf Fragen von Nähe und Distanz, Grenzachtung und Grenzverletzung, Emotionalität und Körperlichkeit auch jenseits einer erotischen Aufladung verweisen zu können. Alternativ zu der Trias dieser Begriffe, die auch den Titel eines Sammelbandes zu pädagogischen Herausforderungen und professionellen Handlungsspielräumen in der Schule bilden (Thuswald/Sattler 2021b), spreche ich auch von sexualpädagogischen Fragen.

Der Nimbus des Besonderen und Heiklen, der Sexualität umgibt, birgt meiner Einschätzung nach ein besonderes Potenzial für pädagogische Professionalisierung im Allgemeinen und machtreflektierte Professionalisierung im Besonderen: Sexuell und intim konnotierte Themen scheinen pädagogisch-professionelles Selbstverständnis und Handeln in besonderer Weise herauszufordern oder anders formuliert, die Herausforderungen pädagogischen Handelns zuzuspitzen, weil das Bewusstsein für die Verletzbarkeit rund um diese Themen besonders hoch ist und Fragen zum adäquaten pädagogischen Handeln virulenter erscheinen als bei anderen Themen. Die Gründe dafür können unter anderem darin gesehen werden, dass Sexualität gegenwärtig eine hohe Bedeutung für Subjektivität zugeschrieben wird und Sexualität auf Leiblichkeit und Körperlichkeit verweist, die in Bildungsinstitutionen gegenwärtig oft ausgeblendet werden (vgl. Abschnitt 1.4).

Herausforderungen pädagogischen Handelns lassen sich also anhand von Fragen rund um Sexualität und Intimität gut veranschaulichen, weil Professionalisierungserfordernisse angesichts von sexuellen Fragen besonders deutlich hervortreten: Fragen nach der Wahrnehmung und Beachtung von Körperlichkeit in Lernprozessen oder nach dem Umgang mit Emotionen; nach Gegenwärtigkeit und In-Kontakt-Sein; nach einem angemessenen Verhältnis von Offenheit und Zurückhaltung in der pädagogischen Beziehung; nach Jugendschutz und Selbstbestimmung ebenso wie nach einem diskriminierungs- und machtreflektierten pädagogischen Handeln; Fragen nach der Bedeutung von peerkulturellen Relevanzen im Unterricht, nach dem Anspruch von Ganzheitlichkeit und dem Verhältnis von Erziehung, Bildung, Begleitung und Beratung in pädagogischen Beziehungen – um ein breites Spektrum an Themen aufzumachen.

Anders formuliert könnten sexualpädagogische Fragen in Anlehnung an Wolfgang Klafkis bildungstheoretischen Begriff als »epochaltypisches Schlüsselproblem« (1995 [1991]) pädagogischer Professionalisierung verstanden werden. Klafki hat den Begriff der epochaltypischen Schlüsselprobleme im Rahmen seiner bildungstheoretisch argumentierten Didaktik für Schule und Unterricht formuliert. Ich entlehne seinen Begriff der *Schlüsselprobleme* und verwende ihn in Bezug auf die Bildungsdimension von Professionalisierung.[6] Der Begriff scheint mir für pädagogische Professionalisierung treffend, weil er darauf verweist, dass bestimmte Probleme in besonderer Weise dazu dienen, Professionalisierungsfragen aufzuschließen.[7]

Ich möchte damit weder einer Indienstnahme der Sexualpädagogik für Professionalisierungsdiskurse das Wort reden, noch umgekehrt jede Professionalisierungsmaßnahme mit sexualpädagogischer Bedeutung aufladen. Vielmehr geht es mir da-

6 Klafki stellt in seinen »Neue[n] Studien zur Bildungstheorie und Didaktik« (1995) nicht einen bestimmten Bildungskanon, sondern »epochaltypische Schlüsselprobleme« (ebd.) ins Zentrum der Allgemeinbildung. Ich nutze den Begriff in Bezug auf pädagogische Professionalisierung, ohne damit jedoch Klafkis bildungstheoretischen Implikationen mit zu übernehmen.

7 Klafki hat »menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander bzw. gleichgeschlechtliche Beziehungen in der Spannung zwischen individuellem Glücksversprechen und zwischenmenschlicher Verantwortung« (ebd.: 12) als letztes seiner acht Schlüsselprobleme formuliert. Dies zeigt, welche Wichtigkeit Klafki dieser Thematik in der Allgemeinbildung zuschreibt, und unterstützt mein Argument indirekt. Klafkis achtes Schlüsselproblem ist aber weder mein zentraler Anknüpfungspunkt noch der Ausgangspunkt meines Arguments, sexualpädagogische Fragen als Schlüsselproblem pädagogischer Professionalisierung zu verstehen.

rum, auf einen Bedarf und ein Potenzial für die Gestaltung von Lehrer*innenbildung aufmerksam zu machen. Sexualität, Körperlichkeit und Intimität können gewissermaßen als *exempla* verstanden werden, an denen sich pädagogische Fragen – etwa anthropologische, bildungspolitische, professions- und bildungstheoretische oder handlungspraktische – in der Lehrer*innenbildung besonders gut aufschließen und bearbeiten lassen, weil diese Fragen angesichts sexualpädagogischer Themen als zugänglicher oder auch drängender wahrgenommen werden. Sabine Ziegelwanger, die seit zwei Jahrzehnten als Sexualpädagogin in Schule, Jugendarbeit sowie Aus- und Fortbildung arbeitet, formuliert dies aus ihrer Erfahrung heraus ähnlich: Wenn sich angehende Lehrer*innen in ihren Lehrveranstaltungen theoretisches und handlungspraktisches Wissen rund um das als schwierig wahrgenommene Thema Sexualität in der Schule aneignen, äußern sie anschließend oftmals, sich nun allgemein besser auf schulische Herausforderungen vorbereitet zu fühlen und gleichzeitig auch um die Grenzen ihrer professionellen Rolle als Lehrer*in besser Bescheid zu wissen.[8]

Sexualpädagogische Fragen differenziert aufzugreifen kann also die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses in besonderer Weise fördern und von den angehenden Lehrer*innen auch als unterstützend erlebt werden. In der machtreflektierten Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen können sexualpädagogisch-fachliche mit unterrichtsfachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen sowie schulpraktischen Fragen und Perspektiven verbunden werden.

Als Schlussfolgerung dieser Überlegungen scheint mir zweierlei sinnvoll: Zum einen braucht es in der Pädagog*innenbildung ein verstärktes Angebot an explizit sexualpädagogischen Veranstaltungen. Fragen des professionellen Umgangs mit Herausforderungen rund um Sexualität und Intimität können zum anderen auch in Veranstaltungen aufgegriffen werden, die nicht sexualpädagogisch ausgerichtet sind, sondern sich etwa Professionalität und Professionalisierung, der Institution Schule, der Gestaltung pädagogischer Beziehungen, didaktischen Fragen oder der Begleitung von schulpraktischen Phasen widmen. Diese Fragen können hochschul- und fortbildungsdidaktisch etwa in Form von Fallarbeit, theoretischer Textarbeit, Übungen zu Beratungssituationen und Gesprächsführung, in Form theoriebasierter Diskussionen von Filmausschnitten, in kollegialer Beratung oder in Praxis- und Selbstreflexion aufgegriffen werden. Ich plädiere damit sowohl für die Ausweitung des sexualpädagogischen Bildungsangebots in der Pädagog*innenbildung als auch für den Einbezug von Herausforderungen rund um Sexualität, Körperlichkeit und Intimität in (andere) Veranstaltungen der Aus- und Fortbildung – etwa im Rahmen der *allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen* des Lehramtsstudiums –, die sich Fragen, Herausforderungen, Spannungsfeldern und Möglichkeitsräumen pädagogischer Professionalisierung widmen.

## Forschungsperspektiven

Auf Basis dieser Argumentationen und der Conclusio von Kapitel 10 sollen im Folgenden einige Forschungsperspektiven benannt werden, die es mir sinnvoll scheint weiterzuverfolgen. Wie bereits in Kapitel 2 angesprochen gibt es in Deutschland und

8 Ich danke Sabine Ziegelwanger für das anregende Gespräch im Jänner 2019 in Wien, aus dem diese Aussage stammt.

Österreich kaum Forschungen zu schulischer Sexualpädagogik[9]. Es scheint mir vielversprechend, schulische Sexualpädagogik mit Hilfe von Forschungsdesigns zu untersuchen, die sowohl Beobachtungen als auch Gruppendiskussionen, Interviews u.Ä. umfassen und dabei die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen einbeziehen, wie Dorottya Rédai (2019) das exemplarisch in ihrer Studie zu einer Schule in Ungarn praktiziert hat. In dieser Form ließe sich nicht nur der Frage nach der sexualpädagogischen Praxis von Lehrer*innen und externen Referent*innen nachgehen, sondern auch die Wahrnehmung dieser konkreten Praxis durch alle beteiligten Personengruppen untersuchen. Neben der Gestaltung sexualpädagogischer Praxis könnten so etwa auch förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen herausgearbeitet und Erkenntnisse zu unterschiedlichen Ansätzen sexueller Bildung in der Schule gewonnen werden. Dabei erscheint es mir sinnvoll, das Verhältnis von Sexualpädagogik als bildungswissenschaftlicher Teildisziplin und professionellem Handlungsfeld und Sexualkunde als Teilbereich der Fachdidaktik Biologie stärker in den Blick zu nehmen.

Angesichts der Herausforderungen, die die Bearbeitung von sexuellen Themen im Rahmen von Unterricht mit sich bringt, könnte die Beforschung von anderen Settings sexueller Bildung und Beratung (Projekttage, Lehrausgänge, Einzelberatung …) rund um Schule wichtige Impulse für die Weiterentwicklung machtreflektierter sexualpädagogischer Praxis bieten. Im Sinne der oben formulierten Thesen scheint es mir auch sinnvoll, einen forschenden Blick auf sexualpädagogisch relevante Situationen und Herausforderungen in Schule zu werfen, die außerhalb explizit sexualpädagogischer Settings auftreten.[10] Auch diesbezüglich wäre ein multiperspektivischer Zugang sinnvoll, der ebenso die Praxen und ihre Effekte wie auch die Zielsetzungen und Bedeutungszuschreibungen von Beteiligten zu erfassen sucht.

Vielversprechend in der Erforschung schulischer Sexualpädagogik scheinen mir Forschungsansätze, die in Kooperation zwischen Personen aus dem professionellen und dem akademischen Feld durchgeführt werden und schulische Akteur*innen als Partner*innen im Forschungsprozess verstehen (zu partizipativen Forschungsansätzen vgl. etwa Unger 2014; Fields u.a. 2014; Busche u.a. 2018; Sattler/Thuswald 2019). Für solche Forschungskooperationen könnten Aktions- und Begleitforschungsansätze spannend sein, die etwa die Erarbeitung und Etablierung von sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Konzepten in Schulen untersuchen.

Mit Bezug auf meine Forschung lässt sich auch ein Bedarf in der sexualpädagogischen Theoriebildung konstatieren. Wie etwa in Kapitel 7 herausgearbeitet, ist in der gegenwärtigen Sexualpädagogik ein Verständnis von Sexualität als »Lebensenergie« (Sielert 2015: 40) oder als »positives, dem Menschen innewohnendes Potential« (BMBF 2015: 1) dominant. Ein solches mag sich als allgemein gehaltener gemeinsamer Nenner für sexualpädagogische Programmatiken eignen, vernachlässigt jedoch etwa die Dimension

9 Die Studien, die auf Deutsch vorliegen, fokussieren zumeist die Perspektive der pädagogisch Tätigen (vgl. etwa Hoffmann 2016; Langer 2017). Zudem untersuchen sie zumeist nicht die Praxis, sondern die Einschätzungen der Praxis (ebd. sowie Depauli u.a.2016).

10 Vgl. dazu exemplarisch das Forschungsprojekt PISUM zu »Pädagogische Intimität« und »Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern« (vgl. Universität Kassel o.J.).

von Sexualität als soziale Praxis. Für die sexualpädagogische Theoriebildung plädiere ich für eine differenzierte Auseinandersetzung und Diskussion von Begrifflichkeiten und Konzepten, die als Grundlage für theoriebasierte pädagogisch-professionelle Praxis ebenso von Bedeutung sind wie als Bildungsinhalte sexualpädagogischer Arbeit.

Für eine inklusive und machtreflektierte Sexualpädagogik scheint es mir zudem lohnend, die Vielfalt der Lebenswelten von Heranwachsenden näher in den Blick zu nehmen und dabei etwa einen Fokus auf die (Bedingungen der) Gestaltung von – etwa freundschaftlichen, geschwisterlichen, romantischen und sexuellen – Beziehungen von Jugendlichen zu legen. Ein Beispiel für derartige Forschung im englischsprachigen Raum ist Anastasia Powells Studie »Sex, Power and Consent« (2010), die einen Schwerpunkt auf sexualisierte Übergriff sowie die Aushandlung von einvernehmlichen Beziehungen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen legt. Studien wie diese können nicht nur Erkenntnisse über die Bedingungen jugendlicher Beziehungsgestaltung bringen, sondern dabei auch Themen in die Aufmerksamkeit rücken, die in der Sexualpädagogik bisher vernachlässigt wurden.

## Rethinking my research from experiences in school ...

Zum Abschluss der Arbeit wechsle ich die Perspektive auf *Sexualität als pädagogisches Thema* und *sexualpädagogische Professionalisierung* und werfe durch die ›Brille‹ meiner eigenen Erfahrungen mit schulischer Sexualpädagogik einen Blick auf die Forschungsergebnisse.

Zwischen 2017 und 2019 hatte ich im Rahmen des (teil-)partizipativen künstlerisch-wissenschaftlichen Forschungs- und Bildungsprojekts *Imagining Desires*[11] die Möglichkeit, mit Schüler*innen zu sexualitätsbezogenen Themen zu arbeiten. Projekte wie dieses sind für mich als Bildungsforscherin und Lehrende in der Pädagog*innenbildung zumeist sehr erkenntnisreich, aber auch herausfordernd. Herausfordernd, weil mir die Erfahrung und Routine in der schulischen Arbeit mit Jugendlichen fehlen[12]; erkenntnisreich, weil sie mir die Möglichkeit bieten, mit Schüler*innen in die thematische Auseinandersetzung zu gehen und (forschungs-)didaktische Zugänge zu erproben. Erkenntnisreich und herausfordernd sind solche Projekte auch, weil sie mir vor Augen führen, unter welch oftmals schwierigen räumlichen, zeitlichen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen Lehrer*innen und Schüler*innen in Schule unterrichten und lernen sollen. Im Projekt *Imagining Desires* habe ich erlebt, wie heterogen die Lern- und Ausdrucksbedürfnisse in einer Klasse sein können und wie entlastend es für alle Beteiligten sein kann, wenn es den Spielraum gibt, die Lernformate an die Schüler*innengruppe anzupassen, also etwa in unterschiedlichen Räumen oder in Teilgruppen zu arbeiten.

Ich habe auch erfahren, welche Fragen rund um Sexualität Jugendliche beispielsweise beschäftigen und dass diese sich bisweilen mehr um soziale Erwartungen drehen als um das eigene Wollen der Heranwachsenden.

---

11 Das Projekt Imagining Desires wurde im Rahmen des österreichischen Sparkling-Science-Programms finanziert, das darauf abzielt, Forschung zu fördern, in denen Schüler*innen – adressiert als ›junge Kolleg*innen‹ – gemeinsam mit Wissenschaftler*innen forschen.

12 Meine intensivere pädagogisch-professionelle Praxiserfahrung mit Heranwachsenden liegt vor allem in der außerschulischen Arbeit mit Kindern und schon viele Jahre zurück.

Gemeinsam mit meinen Kolleg*innen habe ich auch die Erfahrung gemacht, dass manche Schüler*innen viel Wissen mitbringen und es anderen an einer Sprache mangelt, um Körper beschreiben oder Fragen rund um Sexualität stellen zu können. Und ich habe mitbekommen, dass Wörter wie Masturbation und Menstruation, Vagina und Viagra komplizierte Fremdworte und noch dazu leicht zu verwechseln sind.

Erlebt habe ich auch, welche Lust Jugendliche am Cross Dressing, Schminken und Bartkleben haben und einander auch zugestehen können, ohne dies dabei ins Lächerliche zu ziehen.

Bei manchen Schüler*innen habe ich das Bedürfnis nach Positionierung wahrgenommen, einerseits danach, sich selbst in Bezug zu Inhalten, Bildern und Fragen zu setzen, und andererseits auch den Wunsch, die Einschätzungen von uns als Erwachsenen bzw. Pädagog*innen zu erfahren. Andere Schüler*innen hingegen wollten wenig fragen und sagen, sondern lieber nur zuhören. Manche haben auch das Angebot genützt, sich vorübergehend ›auszuklinken‹.

Auffällig war, dass manche Schüler*innen Intimitätsschutz sehr betont und klar formuliert haben, was sie mit Pädagog*innen besprechen wollen und was nicht. Erzählt bekommen haben wir auch von verbal und körperlich grenzverletzendem Verhalten von Lehrenden gegenüber Schüler*innen.

Wichtig für mich und das Projekt war auch die Erfahrung, was es für einen spürbaren Unterschied macht, wenn pädagogisch Tätige anwesend sind, die mit Jugendlichen die Erfahrung von Rassismus, einen religiösen Bezug oder eine gemeinsame Erstsprache teilen. Manche unserer Teilprojekte wären mit einem Projektteam von ausschließlich *weißen* Mitarbeiter*innen auch gar nicht zustande gekommen.

Nun ist meine ethnografische Forschung nur indirekt – nämlich über die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen – auf Schule bezogen. Sie kann nichts über die Wirkung dieser Aus- und Fortbildungen auf schulische Arbeit aussagen und sie buchstabiert auch nicht die Herausforderungen Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation für die Schule aus. Dies kann an anderer Stelle noch geschehen.

Was mir die schulischen Erfahrungen jedoch verdeutlichen, ist die Wichtigkeit machtreflektierter Ansätze in der sexuellen Bildung wie auch in der sexualpädagogischen Professionalisierung. Ein machtreflektierter Zugang ist nicht nur aus der spezifischen Perspektive kritischer Professionalisierung und emanzipatorisch orientierter sexueller Bildung wichtig, sondern auch unumgänglich, wenn sexualpädagogische Arbeit angesichts ihrer begrenzten Ressourcen ›nur‹ auf ›praktische Lebenshilfe‹ für Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist. Fehlt eine machtreflektierte Perspektive, gehen die Angebote leicht an den Lebensrealitäten der Heranwachsenden vorbei und festigen gesellschaftliche Hierarchien. So sind etwa heteronormative oder rassismusausblendende Zugänge nicht nur ausschließend, sondern reproduzieren gesellschaftlich bedingte Verletzbarkeit und versperren unterstützende pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Auch aus der Perspektive der Prävention von sexualisierten – wie auch sexistischen, homo- und transfeindlichen – Übergriffen braucht es inklusive und nicht-heteronormative Sexualitätsverständnisse sowie intersektionale Zugänge.

Was dies in der Arbeit mit Schüler*innen heißt, ist damit noch nicht gesagt und bleibt eine offene und herausfordernde Frage, auf die es vor allem versuchsweise und situative Antworten gibt. Was in meiner Forschung erarbeitet wurde, kann dafür – so hoffe ich – Orientierungspunkte und Reflexionsanlässe anbieten.

Um die professionelle sexualpädagogische und gewaltpräventive Praxis in Schulen auszubauen und weiterzuentwickeln, braucht es jedenfalls mehr Ressourcen für schulexterne Referent*innen und Beratungsarbeit, für sexualpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungen und professionelle Vernetzung, für Forschung sowie für Professionalisierungsmaßnahmen in der *Professional Community* der Sexualpädagogik und der Präventionsarbeit. Dabei scheint es mir für die fachliche Weiterentwicklung zentral, die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteur*innen zu fördern. Dazu gehören nicht nur Lehrer*innen, sexualpädagogische und gewaltpräventive Fachstellen, Hochschul-Lehrende, Schulsozialarbeiter*innen, -ärzt*innen und -psycholog*innen, Forschende, Elternvertreter*innen und Fortbildner*innen, sondern etwa auch Schüler*innen, Lehramtsstudierende sowie Selbstvertretungsorganisationen marginalisierter Gruppen, die mit ihren Erfahrungen und Expertisen dazu beitragen können, die sexualpädagogischen Angebote inklusiver, also in einem weiten Sinne barrierefreier, sowie differenz- und diskriminierungsreflektierter zu gestalten.

Angesichts der zitierten Projekte, Initiativen, Fachbücher und pädagogischen Materialien, die in den letzten Jahren entstanden sind, lässt sich jedenfalls eine inhaltliche Tendenz ausmachen, die Zuversicht gibt, dass sich lustfreundlich-gewaltpräventive und differenzreflektierte Perspektiven in der Sexualpädagogik stärken lassen – trotz eines spürbaren Gegenwinds.

Um diese Entwicklung zu unterstützen, gilt es das Begehren nach einer anderen pädagogischen Praxis – einer weniger ausschließenden und weniger einschränkenden, einer befreienderen und solidarischeren Praxis – lebendig zu halten und im kollegialen Austausch weiter zu verfolgen.

# Literatur- und Quellenverzeichnis


Adamczak, Bini (2016): Come on. Über ein neues Wort, das sich aufdrängt – und unser Sprechen über Sex revolutionieren wird. In: Missy Magazine. Magazin für Pop, Politik und Feminismus, 08.03.2016. Online unter: https://missy-magazine.de/blog/2016/03/08/come-on/ [Zugriff: 24.08.2020].

Adamczak, Bini (2017): Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adams, Tony E./Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P./Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2018): Autoethnografie in der Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–22.

Agnostini, Evi/Köffler, Nadja Maria (2017): Tabus im und über den Lehrberuf – Adorno revisited! In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 1–2/2017, S. 7–15.

Ahlers, Christoph Joseph/Schaefer, Gerard Alfons (2010): Pädophilie, Pädosexualität und sexueller Kindesmissbrauch: Über die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung. In: Forum Online Sexualaufklärung, Verhütung und Familienplanung, 3/2010, S. 45–50. Online unter: https://forum.sexualaufklaerung.de/ausgaben-ab-2010/2010/ausgabe-3/paedophilie-paedosexualitaet-und-sexueller-kindesmissbrauch-ueber-die-notwendigkeit-einer-differenzierten-betrachtung/ [03.03.2020].

Aigner, Josef Christian (1989): Konfliktfeld Sexualerziehung. Psychoanalytische Pädagogik und das Desaster der konservativen Sexualpädagogik heute. In: schulheft 53. Wien/München: Jugend & Volk, S. 93–107.

Aigner, Josef Christian (2015): Aufregung über Sexualerziehung ist völlig unnötig. Unterstellungen helfen beim Thema Sexualerziehung an den Schulen nicht weiter. In: Die Presse 29.04.2015. Online unter: http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/4719477/Aufregung-uber-Sexualerziehung-ist-vollig-unnotig [31.08.2016].

Aigner, Josef Christian (2017): Sexualität, Schule und pädagogischer Eros. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1–2/2017. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, S. 35–43.

Akademie der bildenden Künste Wien (2019): trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten. Wien. Online unter: www.akbild.ac.at/trans-inter-nichtbinaer-lehre [27.07.2019].

Aktion Jugendschutz – Landesstelle Bayern e.V. (2017): »Jungs und Sex« – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik. In: proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, 1/2017.

Aktion Jugendschutz – Landesstelle Bayern e.V. (2018): »Mädchen und Sex« – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik. In: proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, 3/2018.

Aktion Leben (2013): Lehrgang Lebensschutz-Pädagogik©. Lebensthemen begreifen, wertschätzen, weitergeben. [Lehrgangsprogramm nicht mehr online auffindbar].

Aktion Leben/PH – Pädagogische Hochschule Burgenland (2013): Lehrgang Lebensschutz-Pädagogik©. Online unter: https://www.ph-online.ac.at/ph-bgld/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=117995&pSpracheNr=1 [07.02.2020].

Allen, Louisa (2011): Young People and Sexuality Education. Rethinking Key Debates. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Allen, Louisa/Rasmussen, Mary Lou/Quinlivan, Kathleen (Hg.) (2014): The Politics of Pleasure in Sexuality Education. Pleasure Bond. New York: Routledge.

Altenburg, Andrea (2016): Sexualität und Soziale Arbeit. Zur Notwendigkeit Sexueller Bildung im Studium der Sozialen Arbeit. Merseburg: Hochschulverlag.

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html [06.02.2020].

Antwerpen, Leon Ly* (2019): Wie behindert oder empowert Sexualpädagogik queere Menschen mit Lernschwierigkeiten? How Does Sex Education Disable or Enable Queer People with Learning Difficulties? Berlin: Masterarbeit an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (2018): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

Auma, Maisha Maureen (2020): Zwischen Kulturalisierung und Empowerment. Sexualpädagogische Repräsentationen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online unter: http://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum/ [18.09.2020].

Ausgesprochen! – LGBTIQ-Lehrer*innen (o.J.): Schulpartner*innenschaft unter dem Regenbogen. Online unter: http://www.verein-ausgesprochen.at/ [03.03.2020].

Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012): DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. Gumpoldskirchen: deA Verlag.

Axster, Lilly (2017): Die Stadt war nie wach. Wien: Zaglossus.

Axster, Lilly/Aebi, Christine (2018): »Das machen?« – Herausforderungen eines antinormativen Bilderbuchs zu Sexualität und Identität und Arbeitsmaterialien für den Unterricht. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–78.

Azoulay, Audrey (2018): Foreword. In: UNSECO (Hg.): International technical guidance on sexuality education. An evidence informed approach. Online unter: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf [19.01.2022].

Baader, Meike Sophia (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 84–102.

Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung. Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre. In: Erziehungswissenschaft, 1/2017, S. 27–38. Online unter: https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.05 [03.03.2020].

Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3/2010, S. 255–267.

Baltzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (2016): Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Banaszcuk, Yasmina (2017a): Frauen mit geistiger Behinderung werden zur Sterilisation gedrängt. In: Vice 24.10.2017. Online unter: https://www.vice.com/de/article/43ndpn/selbstbestimmung-frauen-mit-geistiger-behinderung-zu-sterilisation-gedraengt [06.02.2020].

Banaszcuk, Yasmina (2017b): Bloß kein Baby: Frauen mit geistiger Behinderung haben bei der Verhütung keine Wahl. In: Vice 24.10.2017. Online unter: https://www.vice.com/de/article/gyjb34/kein-baby-frauen-mit-geistiger-behinderung-verhuetung-sexualitaet [06.02.2020].

Barberi, Alessandro/Danner, Rosa/Sonderegger, Ruth (Hg.) (2016): Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 2/2016. Online unter: https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi956 [08.12.2019].

Bargetz, Brigitte/Ludwig, Gundula (2015): Bausteine einer queerfeministischen politischen Theorie. Eine Einleitung. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Band 24, 1/2015, S. 9-24. Online unter: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/43283 [07.02.2020].

Barth, Franziska (2013): »Meine Lust mach ich mir selbst«. Eine Auseinandersetzung mit selbstbestimmter Sexualität. In: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft, Band 20, 3-4/2013, S. 133–150.

Bartsch, Annette/Wedl, Julietta (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.

Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): Der Lehrberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–248.

Bauer, Robin (2004): SM, Gender Play and Body Modification als Techniken zur (Wieder-)Aneignung des eigenen Körpers, der eigenen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten. Anregungen für sexualpädagogische Diskussionen aus queer-feministischer Perspektive. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München: Juventa, S. 241–262.

Baumgartner, Renate (2017): »I think that I'm not a relationship person.« Bisexual women's accounts of (internalised) binegativity in non-monogamous relationship narratives. In: Psychology of Sexualities Review, Band 8, 2/2017, S. 25–40.

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2012): Sexualität. Reden wir darüber? Bayrische Schule, Jg. 65, 6/2012.

Beck, Angelika (2004): Lust auf mehr – neue Bilder von da unten. Kunst-volle Sexualpädagogik im Museum für Moderne Kunst. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München: Juventa, S. 219–240.

Beck, Angelika (2013): Kunstpädagogik in der sexuellen Bildung. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 726–736.

Beck, Angelika (2016): Let's switch! Mit Jugendlichen unterwegs zwischen Sex und Kunst. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 33–56.

Beer, Romana (2019): So wird Gewalt an Frauen verharmlost. In: orf.at 08.03.2019. Online unter: https://orf.at/stories/3110139/ [10.02.2020].

Beier, Klaus M./Amelung, Till/Grundmann, Dorit/Kuhle, Laura F. (2015): Pädophilie und Hebephilie im Kontext sexuellen Kindesmissbrauchs. In: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft, Band 22, Nr. 3–4/2015, S. 127–136. Online unter: https://www.kein-taeter-werden.de [09.01.2020].

Beltz Verlagsgruppe (2011): Jugendsexualität. In: deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, Band 59, 4/2011.

Bergmann, Christine (2015): Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch. In: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft, Band 22, 3–4/2015, S. 119–120. Online unter: https://www.kein-taeter-werden.de [09.01.2020].

Berliner Senatsverwaltung (o.J.): Initiative »Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt«. Online unter: https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lsbti/initiative-akzeptanz-sexueller-vielfalt/ [28.02.2018].

Besorgte Eltern (o.J.): Wer wir sind und was wir wollen (Auszüge aus dem Leitbild). Online unter: www.besorgte-eltern.net/pdf/leitbild/Besorgte-Eltern_Leitbild.pdf [09.07.2018].

Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2018): »Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben«. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Online unter: http://www.queerformat.de/wp-content/uploads/QF-Kita-Handreichung-2018-Druckfassung.pdf [03.11.2018].

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main. Online unter: https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/ [08.12.2019].

Bittner, Melanie (2015): Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–260.

Bleher, Chris (2012): »Ist mein Penis zu kurz?«. In: Bayrische Schule, Band 65, 6/2012, S. 13–15.

Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.

Blumenthal, Sara-Friederike/Damrow, Miriam (2017): Tabus in der Sexualerziehung. Wie Scham das Sprechen über Sexualität prägt. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 1–2/2017, S. 44–50.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland (o.J.a): Forschung zu sexualisierter Gewalt. Online unter: https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2185.php [09.02.2020].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland (o.J.b): Sexualisierte Gewalt: Kinder und Jugendliche schützen. Online unter: https://www.bmbf.de/de/schutz-von-kindern-und-jugendlichen-vor-sexueller-gewalt-1241.html [21.06.2019].

BMBF– Bundesministerium für Bildung und Frauen der Republik Österreich (2015): Grundsatzerlass Sexualpädagogik. Online unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.pdf?510xnj [02.07.2016].

BMWFJ – Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend der Republik Österreich (2011): 6. Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich – auf einen Blick. https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/sechster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html [08.01.2019].

BMBWF– Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung der Republik Österreich (o.J.): Unterrichtsprinzipien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html [19.01.2020].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur der Republik Österreich (1990): Grundsatzerlass »Sexualerziehung an Schulen«. Wiederverlautbarung. Online unter: https://www.pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=164 [08.08.2016].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur der Republik Österreich (2013): Anfragebeantwortung Nr. 13129/J-NR/2012. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_12861/fnameorig_284545.html [29.12.2019].

Bode, Heidrun/Heßling, Angelika (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln. Online unter: http://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht200102201620.pdf [31.08.2016].

Bode, Heidrun/Heßling, Angelika (i.E.): Jugendsexualität 2019/2020. Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25 Jährigen. Online unter:

https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/projekt/jugendsexualitaet-2019-2020/books/ [03.03.2020].

Boger, Mai-Anh (2015): Das Trilemma der Depathologisierung. In: Schmechel, Cora/Dion, Fabian/Dudek, Kevin/Roßmöller Mäks* (Hg.): Gegendiagnose – Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie. Münster: edition assemblage, S. 268–288.

Boger, Mai-Anh (2016): The Trilemma of Anti-Racism. In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Hg.): Whiteness Interrogated. Oxford: Inter-Disciplinary Press.

Boger, Mai-Anh (o.J.): Theorie der Inklusion. Eine Übersicht. Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 [07.02.2020].

Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 201–216.

Bornstein, Kate (2013): My new Gender Workbook. A Step-by-Step Guide to Achieving World Peace Through Gender Anarchy and Sex Positivity. Oxford: Taylor & Francis.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Braun, Brigitte (2015): Prävention sexualisierter Gewalt – Verständnis und Haltung. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 2/2010, S. 14–18. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forum-sexualaufklaerung/ [14.01.2020].

Braun, Nina (2015): Auftakt. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 3.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–215.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert (2015[2]): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule, Band 94, 3/2002, S. 318–329.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Briken, Peer/Richter-Appel, Hertha (2010): Sexueller Missbrauch – Betroffene und Täter. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 2/2018, S. 39–44. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forum-sexualaufklaerung/ [14.01.2020].

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript.

Bromberg, Svenja (2019): Emanzipation nach Marx – Erneuerung eines politisch-philosophischen Begriffs. In: Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea

(Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 135–155.

Brown, Brené (2006): Shame Resilience Theory. A Grounded Theory Study on Women and Shame. In: Families in Society, Band 87, 1/2006, S. 43–52.

Brown, Brené (2012): Daring greatly. How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent, and Lead. London: Penguin.

Budde, Jürgen (2015): Reflexion zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnografie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16, 1/2015, S. 7–24.

Bundesjugendvertretung (2014): Positionspapier Sexualität. Online unter: www.bjv.at/cms/wp-content/uploads/2015/01/bjv_position_sexualitt_2014.pdf [30.08.2016].

Bundeskanzleramt – Familie Jugend Service (o.J.): Das Recht auf eine gewaltfreie Kindheit. 25 Jahre gesetzliches Gewaltverbot – eine Zwischenbilanz. Online unter: https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/gewalt/forschung/gewaltfreie-kindheit.html [14.01.2020].

Bundesverband pro familia (2012): Jetzt erst Recht. Eine Handreichung. Menschenrechtsbasierte Sexualpädagogik mit Jugendlichen. Mit drei Praxisbeispielen. Frankfurt/Main. Online unter: https://www.profamilia.de/.../BV_Jetzt_erst_RECHT_2012.pdf [06.04.2018].

Bünger, Carsten (2013): Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende eines selbstverständlichen Zusammenhangs. In: schulheft 152. Wien/Innsbruck: Studienverlag, S. 7–22.

Burchardt, Eva (1999): Identität und Studium der Sexualpädagogik. Theoretische Konzeptionierung und Exploration des Persönlichkeitslernens im Rahmen eines universitären Modellversuchs. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): Heteronormativitätskritische Bildungsarbeit. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript.

Buston, Katie/Wight, Daniel (2004): Pupils' participation in sex education lessons: understanding variation across classes. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 4, 3/2004, S. 285–301.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2004): Violence, Mourning Politics. In: dies.: Precarious Life. The Power of Mourning and Violence. London/New York: Norton, S. 19–49.

Butler, Judith (2011): »Confessing a passionate state …« Interview mit Judith Butler. Mit Fragen von Sabine Hark und Paula-Irene Villa. In: Casale Rita/Villa, Paula Irene (Hg.): Verletzbarkeiten. Feministische Studien, Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 2/2011, S. 196–205.

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2000a): Modellprojekte. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 4/2000. Online unter: https://www.qualifizierung.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=8 [13.03.2017].

BZgA – Bundesszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2003): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/band-18-rahmencurriculum-sexualpaedagogische-kompetenz/ [19.01.2020].

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2000b): Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung. In: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 16. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/ [17.03.2017].

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise von Andrea Hilgers unter Mitarbeit von Susanne Kenzer und Nadja Nundhenke. Online unter: https://frl.publisso.de/resource/frl:2794679-1/data [22.07.2019].

BZgA – Bundesszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern. Online unter: http://publikationen.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=224 [17.03.2017].

BZSP – Bundeszentrum für Sexualpädagogik (2017): http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/BZSP [12.03.2017].

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2018): Prävention sexualisierter Gewalt. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 2/2018. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forum-sexualaufklaerung/ [14.01.2020].

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o.J.): Sexualpädagogische Fort- und Weiterbildung. Online unter: https://qualifizierung.sexualaufklaerung.de/sexualpaedagogik/ [26.08.2021].

Cameron-Lewis, Vanessa/Allen, Louisa (2013): Teaching pleasure and danger in sexuality education. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 13, 2/2013, S. 121–132.

Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve Verlag.

Christmann, Bernd (2017): Sexualität und Gender als Projektionsfläche für fremdenfeindliche Stereotype und kulturalistische Identitätskonstruktionen. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenburg: De Gruyter, S. 83–97.

Clam, Jean (2008): Schwierigkeiten des Sagens, Gründe des Verstummens. In: Alloa, Emmanuel/Lagaay, Alice (Hg.): Nicht(s) sagen. Strategien der Sprachabwendung im 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, S. 25–40.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–48.

Crenshaw, Kimberlé (2013 [1989]): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139–167.

Czejkowska, Agnieszka (2011): Ob es uns gefällt oder nicht. Kulturelle Bildung und drittmittelbasierte Forschung. In: art education research, 4/2011. Online unter: http://iae-journal.zhdk.ch/ files/2012/02/eJournal-AER-n04_Czejkowska.pdf [20.10.2015].

Czejkowska, Agnieszka (2013): Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In: Seyss-Inquart,

Julia (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. In der Reihe arts & culture & education, Band 9. Wien: Löcker, S. 27–52.

Czejkowska, Agnieszka (2018): Bildungsphilosophie und Gesellschaft. Eine Einführung. Wien: Löcker.

Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald Marion (2015): facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. In der Reihe arts & culture & education, Sonderband II. Wien: Löcker. Online unter: www.facingthedifferences.at [13.3.2017].

Dalhoff, Maria (2021): Konsens beleben. Über die Bedeutung von Politiken sexueller Einvernehmlichkeit und das Potential konsensueller Entscheidungsfindung für sexuelle Bildung. In: schulheft 183, S. 110-120.

Dalhoff, Maria/Eder, Sevil (2016): Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. Über die Notwendigkeit, die Prävention von sexualisierter Gewalt mit Diversity Education zusammen zu denken. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 83–96.

Dalhoff, Maria/Hempel, Stefanie/Önsür-Oluğ, Zeynep/Rauch, Bianca/Thuswald, Marion (Hg.) (2021): Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten. Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung.

Danner, Rosa (2021): Porno: Behind the Scenes. Begleitheft für Pädagog:innen zu einem Video für Jugendliche (hg. von Elisabeth Sattler und Marion Thuswald). Online unter: https://doi.org/10.21937/porno.behindthescenes.

Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Band 8, 1/2007. Online unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/220/485 [18.03.2014].

Debus, Katharina (2012a): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin, S. 149–158. Online unter: http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [03.03.2020].

Debus, Katharina (2012b): Und die Mädchen? Modernisierung von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungendarbeit, Geschlecht und Bildung, S. 104–124. Online unter: http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [12.02.2020].

Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 383–385.

Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 811–833.

Debus, Katharina (2021a): BDSM und Sexualpädagogik. In: Schulheft 182. Innsbruck: Studienverlag.

Debus, Katharina (2021b): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 69–93.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.) (2014): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Online unter: http://www.demokratie-vielfalt-respekt.de/ger/wissenswertes/publikationen/boeckler-302.php [12.02.2020].

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Online unter: https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung [12.02.2020].

Deegener, Günther (2016): Bewertung pädophiler Forderungen im Deutschen Kinderschutzbund. Online unter: http://www.dksb.de/Content/shownews.aspx?news=296 [10.01.2018].

Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): Einführung in die interaktive Ethnografie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.

Demirović, Alex (2019): Zwei Weisen von Emanzipation – oder: Ist Emanzipation noch ein Ziel sozialer Kämpfe? In: Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 206–230.

Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hg.) (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Demo für alle (2016): Nach Kentler-Pädophilenskandal: Moderne Sexualpädagogik muss auf den Prüfstand! Online unter: https://demofueralle.blog/2016/12/05/nach-kentler-paedophilenskandal-moderne-sexualpaedagogik-muss-auf-den-pruefstand/#more-14112 [23.11.2019].

Depauli, Claudia/Plaute, Wolfgang/Oberhüttinger, Paula (2016): Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015. Online unter: http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/BZSP/Studienergebnisse_zu_Sexueller_Gesundheit_und_Sexualaufklaerung_an_oesterreichischen_Schulen_2015_Publikationsversion___002_.pdf [12.03.2017].

Der Standard (2015a): Heinisch-Hosek veröffentlicht Erlass zu neuer Sexualerziehung. In: Der Standard 22.06.2015. Online unter: https://www.derstandard.at/story/2000017856103/heinisch-hosek-veroeffentlicht-erlass-zu-neuer-sexualerziehung [28.12.2019].

Der Standard (2015b): Sexualpädagogik »Geringfügige Adaptierungen«. In: Der Standard 22.05.2015. Online unter: https://derstandard.at/2000016267272/Erlass-zu-Sexualpaedagogik-Geringfuegige-Adaptierungen [30.04.2019].

DGG – Deutsche Gesellschaft für Geschlechtserziehung (o.J.): Wir über uns. Online unter: http://dgg-ev-bonn.de [18.01.2020].

Die neue Volkspartei/Die Grünen – die Grüne Alternative (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024. Online unter: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2044635-Das-Regierungsprogramm-zum-Downloaden.html [11.02.2020].

Die Presse (2012): Sex-Broschüre für die Schule verstört Konservative. In: Die Presse 27.11.2012. Online unter: http://diepresse.com/home/recht/1317271/SexBroschure-fur-die-Schule-verstort-Konservative. [08.08.2016].

Die Presse (2019): Mit ÖVP/FPÖ-Stimmen gegen Sexualkunde-Vereine in den Schulen. In: Die Presse 03.07.2019. Online unter: https://www.diepresse.com/5654262/mit-ovpfpo-stimmen-gegen-sexualkunde-vereine-in-den-schulen [11.02.2020].

Dietz, Linus (2012): Die heimlichen Miterzieher. In: Bayrische Schule, Jg. 65, 6/2012, S. 18.

Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael/Roche, Matthias (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. Forum Qualitative Sozialforschung, Band 29, 3/2018. Online unter: http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810 [01.12.2019].

Dissens e.V. – Institut für Bildung und Forschung (o.J.): Erklärfilm zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt. Online unter: https://interventionen.dissens.de/fuer-jugendliche/erklaerfilm.html [08.08.2018].

Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungendarbeit, Geschlecht und Bildung, S. 28–42. Online unter: http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [12.02.2020].

Dittmar, Vivien (2007[2]): Gefühle und Emotionen. Eine Gebrauchsanweisung. München: Dittmar.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (2017): Datenberichte, Online-Tools und Empfehlungen. Das Monitoring-Projekt des DJI untersucht und unterstützt Präventionsbemühungen von Institutionen. In: impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, 2/2017, S. 7.

Doering, Kai (2019): Nach Karnevalsäußerung: SPDqueer wirft Kramp-Karrenbauer Menschenverachtung vor. In: vorwärts, 04.03.2019. Online unter: https://www.vorwaerts.de/artikel/karnevalsaeusserung-spdqueer-wirft-kramp-karrenbauer-menschenverachtung [21.06.2019].

Döring, Nicole (2011): Pornografiekompetenz: Definition und Förderung. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Band 4, 3/2011, S. 1–28.

Dörler, Tobias (2012): Zwischen Konformität und Widerstand Umgang von Kunstlehrer_innen mit Anforderungen in einem zunehmend ökonomisierten Schulsystem. Wien: Diplomarbeit an der Akademie der bildenden Künste Wien.

Dressler, Stephan/Zink, Christoph (2003): Wörterbuch Sexualität. Berlin: De Gruyter.

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker.

Elternverband (2018): Elternverband: Die Stadt Wien ignoriert den Grundsatzerlass Sexualpädagogik. Online unter: http://www.elternverband.at/component/acymailing/listid-5/mailid-41-die-stadt-wien-ignoriert-den-grundsatzerlass-sexualpaedagogik [2.2.2018].

Emcke, Carolin (2013a): Wie wir begehren. Frankfurt am Main: Fischer.

Emcke, Carolin (2013b): Weil es sagbar ist. Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Fischer.

Emcke, Carolin (2019): Ja heißt ja und… Frankfurt am Main: Fischer.

Emcke, Carolin/Maccarone, Angelina (o.J.): Videoclips »Tolerant? Sind wir selber«. Online unter: https://www.boell.de/de/2014/04/25/tolerant-sind-wir-selber-eine-filmische-intervention [08.08.2018].

Enders, Ursula (Hg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Enders, Ursula/Kossatz, Yücel/Kelkel, Martin/Eberhardt, Bernd (2010): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. Online unter: http://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Fachinformationen/6005_missbrauch_in_der_schule.php [22.06.2019].

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Engel, Antke/Schulz, Nina/Wedl, Juliette (2005): Kreuzweise queer: Eine Einleitung. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Band 14, 1/2005, S. 9–23. Online unter: https://www.budrich-journals.de/index.php/feminapolitica/article/view/20550 [03.03.2020].

Engel, Antke/Schuster, Nina (2007): Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität. Queer/feministische Auseinandersetzungen mit Foucault. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–153.

Epping, Volker (2019): Geleitwort des Präsidenten der Leibniz Universität Hannover. In: Nentwig, Teresa: Bericht zum Forschungsprojekt: Helmut Kentler und die Universität Hannover. Online unter: https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/geschichte/kentler/ [13.12.2019].

Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

FC-Kollektive (2019): Finanzcoop oder Revolution in Zeitlupe. Von Menschen, die ihr Geld miteinander teilen. Mit Paula Bulling und Bini Adamczak. Marburg: Büchner-Verlag.

Federici, Silvia (2014): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Übersetzt von Max Henninger. Wien: Mandelbaum.

FH Vorarlberg (o.J.): Sexualpädagogik – Sexuelle Bildung. Online unter: https://www.schlosshofen.at/bildung/soziales/sexualpaedagogik-sexuelle-bildung/ [07.02.2020].

Fields, Jessica/Mamo, Laura/Gilbert, Jen/Lesko, Nancy (2014): Beyond Bullying. In: Contexts, Jg. 13, 4/2014, S. 80–83.

Fine, Michelle (1988): Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. In: Harvard Educational Review 58, 1/1988, S. 29–54.

Fischer, Wolfgang (1971): Erste Erfahrungen mit der »Sexualerziehung« in der BRD. In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst/Thiersch, Hans (Hg.): Normenprobleme der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 9–32.

Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst (Hg.) (1973): Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst/Thiersch, Hans (Hg.) (1971): Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Foucault, Michel (1983 [1976]): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Francis, Dennis A. (2012): Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools. In: Culture, Health & Sexuality. An International Journal for Research, Intervention and Care. London: Routledge, Band 14, 6/2012, S. 597–611.

Francis, Dennis A. (2017): Troubling the Teaching and Learning of Gender and Sexuality Diversity in South African Education. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Franke, Nikolaus (2017): Sexuelle Vielfalt im Unterricht? Eine kritische Auseinandersetzung mit der Sexualpädagogik der Vielfalt. In: Weisses Kreuz e.V., Denkangebot Nr. 4. Online unter: https://www.weisses-kreuz.de/mediathek/denkangebote/denkangebot-nr-4-sexuelle-vielfalt-im-unterricht [15.12.2019].

Freitag, Tabea (2015): Fit for Love? Praxisbuch zur Prävention von Internet-Pornografie-Konsum. Eine bindungsorientierte Sexualpädagogik. Return.

Freudenschuss, Ina/Winkler-Hermanden, Rosa (2012): Sexualkunde in der Schule: Schmied lässt Aufklärungsbroschüre überarbeiten. In: Der Standard 27.11.2012. Online unter: https://www.derstandard.at/story/1353207465776/sexualkunde-aufklaerungsbroschuere-wird-ueberarbeitet [28.12.2019].

Freund, Ulli/Riedel-Breidenstein, Dagmar (2006a): Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen. Hinweise für den fachlich-pädagogischen Umgang. Die Broschüre wurde im Auftrag des Landesjugendamtes des Landes Brandenburg erstellt. Online unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kindliche_sexualitaet.pdf [09.02.2020].

Freund, Ulli/Riedel-Breidenstein, Dagmar (2006b): Sexuelle Übergriffe unter Kindern: Handbuch zur Prävention und Intervention. Köln: mebes & noack.

Friedman, Jaclyn/Valenti, Jessica (2008): Yes means yes! Visions of Female Sexual Power and A World Without Rape. Berkely: Seal Press.

Fritzsche, Bettina (2003): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen: Leske + Budrich.

Fritzsche, Bettina (2011): Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit. In: Casale, Rita/Villa, Paula Irene (Hg.) (2011): Verletzbarkeiten. Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 2/2011, S. 280–292.

Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 25–40.

Gaigg, Vanessa (2019): Faßmann: Schulen sollen nicht mehr mit Teenstar zusammenarbeiten. In: Der Standard 01.04.2019. Online unter: https://www.derstandard.at/story/2000100603615/teenstar-fassmann-empfiehlt-schulen-ende-der-zusammenarbeit [25.10.2019].

Gaubinger, Simone/Schneeweiß, Phi* (2012): Fragile Kollektivitäten – kollektive Emanzipation. Überlegungen zur Bedeutung abhängiger Subjekte, menschlicher Verletzbarkeiten und der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch nahe Be-

zugspersonen für emanzipatorische Politik. Wien: Diplomarbeit an der Universität Wien.

Gaugele, Elke/Kastner, Jens (Hg.) (2016): Critical Studies. Sozial- und Kulturtheorie im Kunstfeld. Wiesbaden: Springer VS.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geissler, Karlheinz A. (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbriefe des Fernstudiums Erziehungswissenschaft »Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen«. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Gernert, Johannes (2010): Generation Porno. Jugend, Sex, Internet. Köln: Fackelträger Verlag.

Gesellschaft für Geschlechtserziehung (o.J.): Wir über uns. Online unter: http://dgg-ev-bonn.de [18.01.2020].

Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Stuttgart: UTB.

Glück, Gerhard (2004): Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems: Die freie »AG Sexpäd« für die Sekundarstufe I. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/ Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/ München: Juventa Verlag, S. 295–307.

Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1990): Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. Innsbruck u.a.: Studienverlag.

Grau, Günter (2011): Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933–1945. Institutionen, Personen, Betätigungsfelder. Münster: LIT-Verlag.

Green, Eli R. (2010): Shifting Paradigms: Moving Beyond »Trans 101« in Sexuality Education. In: American Journal of Sexuality Education, Band 5, 1/2010, S. 1–16.

Grubner, Barbara/Ott, Veronika (2014): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Hakim, Danny (2015): Sex Education in Europe Turns to Urging More Births. New York Times 08.04.2015. Online unter: http://www.nytimes.com/2015/04/09/business/international/sex-education-in-europe-turns-to-urging-more-births.html?_r=0 [25.08.2016].

Hammer, Clemens/Ziegelwanger, Sabine (2012): Interkulturelle Sexualkunde oder Sexualerziehung der Vielfältigkeit? Überlegungen zum Umgang mit Jugendlichen verschiedener Werthaltungen in der Sexualpädagogik. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.): Sex(ual) Politics. Wien: o.V., S. 104-109.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Harbert, Rosemarie (1961): Wie ist das mit Mann und Frau. Düsseldorf: o.V.

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

Härtel, Insa (2014): Kinder der Erregung. »Übergriffe« und »Objekte« in kulturellen Konstellationen kindlich-jugendlicher Sexualität. Stuttgart: De Gruyter.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade. Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

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

Hartmann, Jutta (2007): Intervenieren und Perpetuieren – Konstruktionen kritischer Pädagogik in den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Lebensform. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–114.

Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: Politik und Zeitgeschichte, Jg. 62, 49–50/2012, S. 34–41. Online unter: http://www.bpb.de/apuz/150624/heteronormativitaet-und-schule?p=all [08.22.2019].

Hartmann, Jutta (2015): Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 27–48.

Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Springer VS.

Haunss, Sebastian (2004): Identität in Bewegung. Prozesse kollektiver Identität bei den Autonomen und in der Schwulenbewegung. Wiesbaden: Springer VS.

Hausbichler, Beate/Riss, Karin (2018): Regierung streicht Erlass zur Gleichstellung als Unterrichtsprinzip. In: Der Standard 14.06.2018. Online unter: https://derstandard.at/2000081549479/Regierung-streicht-Gleichstellung-als-Unterrichtsprinzip [29.06.2018].

Heiliger, Anita (2001): Täterstrategien bei sexuellem Missbrauch und Ansätze der Prävention. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 56–57/2001, S. 71–82.

Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (2010): »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer VS.

Heite, Catrin/Kessl, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Hörlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 682–697.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Springer VS, S. 64-102.

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161.

Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler,

Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 265–290.

Henningsen, Anja (2012): Zur Identität der Sexualpädagogik – eine professionstheoretische Analyse. Kiel: Dissertation.

Henningsen, Anja (2016): Professionalität und Zuständigkeit sexualpädagogischer Expert_innen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermans, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 46–68.

Herbart, Johann Friedrich (1969 [1802]): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Kehrbach, Karl/Flügel, Otto (Hg.): Sämtliche Werke, Bd. 1. Aalen: Scientia, 279–290.

Herzig, Sabine (2010): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen – Begriffe, Definitionen, Zahlen und Auswirkungen. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 2/2010, S. 3–7. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forum-sexualaufklaerung/ [14.01.2020].

Hess, Johanna/Retkowski, Alexandra (2019): Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität. In: Wazlawick, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Hennigsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–245.

Hipfl, Brigitta (2015): Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur – Herausforderungen für eine (Medien)- Pädagogik jenseits von »moral panic«. In: Aigner, Josef Christian/Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–32.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30/6, S. 429–451.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43/3, S. 170–191.

Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 45–67.

Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hochschule Merseburg (o.J.): Angewandte Sexualwissenschaft. Online unter: https://www.hs-merseburg.de/studium/studiengaenge/angewandte-sexualwissenschaft/ [08.12.2019].

Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Der pädagogische Blick auf Sexualität. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Jg. 37, 3/2017, S. 121–130.

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

hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical wisdom. New York: Routledge.

Hopf, Arnulf (2013 [2008]): Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 779–786.

HOSI Salzburg (2019): Bildungsministerium unternimmt nichts gegen TeenSTAR. Presseaussendung, 19.02.2019. Online unter: http://www.hosi.or.at/2019/02/19/bildungsministerium-unternimmt-nichts-gegen-teenstar/ [03.03.2020].

HOSI Salzburg (o.J.): Schule der Vielfalt. Online unter http://www.schule-der-vielfalt.de/projekt.htm [03.03.2020].

Huch, Sarah/Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.

Hückelheim, Anna (2015): Schamverletzend. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015, S. 8–9.

Hucklenbroich, Christina (2018): Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Nicht länger wegreden. In: taz, 05.02.2018. Online unter: https://taz.de/Sexuelle-Uebergriffe-unter-Kindern/!5479686/ [13.12.2019].

Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhart (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. München: Juventa.

Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Illouz, Eva (2012): Warum Liebe weh tut. Berlin. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Imagining Desires (o.J.): Ein Forschungs- und Bildungsprojekt zu Sexualität, visueller Kultur und Pädagogik. Online unter: www.imaginingdesires.at [20.01.2020].

Initiative wertvolle Sexualerziehung (o.J.): Hintergrundinformation und Begriffserklärungen. http://www.sexualerziehung.at/hintergrundinformation-und-begriffserklaerungen/ [28.12.2019].

Institut für Angewandte Sexualwissenschaft (2017): BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«. Online unter: https://www.ifas-home.de/bmbf-forschungsprojekt-sebile-sexuelle-bildung-fuer-das-lehramt/ [18.01.2020].

Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen (2015): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Umfang, Kontext und Auswirkungen pädophiler Forderungen innerhalb des Deutschen Kinderschutzbundes. Zusammenfassende Analyse der Bedingungsfaktoren sexuellen Missbrauchs, diskursiver Anschlussstellen und institutioneller Schwachstellen aus historischer Perspektive. Gefördert durch den Deutschen Kinderschutzbund. Online unter: http://www.demokratie-goettingen.de/studien [10.01.2018].

Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen (2016): Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel des »Experiments« von Helmut Kentler und der »Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation«. Online unter: http://www.demokratie-goettingen.de/studien [10.01.2018].

Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen (o.J.): Die Pädophilie-debatte bei den Grünen im programmatischen und gesellschaftlichen Kontext. Erste und vorläufige Befunde zum Forschungsprojekt. Online unter: http://www.demokratie-goettingen.de/studien [13.12.2018].

International Planned Parenthood Federation Network Europe (2006): A reference guide to policies and practices: Sexuality education in Europe. Online unter: https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/sexuality_education_europe_reference-guide_policies_practices.pdf [30.08.2018].

ISP – Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien (o.J.): Lehrgang in Praxisorientierter Sexualpädagogik. Online unter: https://sexualpaedagogik.at/lehrgang-sexualpaedagogik/ [02.01.20119].

ISP – Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien (o.J.): Klinische Sexologie – Sexocorporel – Lehrgang 2019. Online unter: https://sexualpaedagogik.at/lehrgang-sexocorporel/ [08.01.2019].

Jackson, Stevie/Scott, Sue (2010): Theorizing Sexuality. New York: Open University Press.

Jaeggi, Rahel (2018): »Wir sollten wieder von Emanzipation reden«. Ein Interview von Beate Hausbichler. In: Der Standard 24.10.2018. Online unter: https://derstandard.at/2000089940706/Rahel-JaeggiWir-sollten-wieder-von-Emanzipation-reden [08.02.2018].

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul, Felix/Zeisel, Hans (2009 [1933]): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkung langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jantz, Olaf (2007): »Nimm den längsten Weg« – Leitlinien einer interkulturellen Sexualpädagogik. Vollständiges Manuskript. Online unter: http://www.olaf-jantz.de/Jantz_interlulturelle_Sexualped_zum_Versandt_Manuskript.pdf [06.04.2018].

Jugend am Werk (2012): Sexualität. Informationen in leichter Sprache. Wien.

Kahrer, Bettina/Wagner, Salva (2018): Sex, was? Lehr-, Lern- und Methodenbuch zur sexuellen und reproduktiven Bildung. Herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung. Wien.

Kampagne #redmadrüber (2019): #redmadrüber – Für qualitätsvolle Sexualpädagogik an Österreichs Schulen! Online unter: https://mein.aufstehn.at/petitions/redmadruber-initiative-fur-qualitatsvolle-sexualpadagogik [11.02.2020].

Karliczek, Kari-Maria/Schaffranke, Dorte/Schwenzer, Victoria (2016): Der Diskurs um Pädophilie/Pädosexualität im Bundesverband pro familia in den 1970er bis 1990er Jahren. Zusammenfassung der Studie zur Unterstützung der Selbstaufklärung des Bundesverbands der pro familia. Online unter: https://www.profamilia.de/ueber-pro-familia/aktuelles/pro-familia-klaert-sich-auf.html [10.01.2018].

Kath.net/Die Tagespost (2015): Aufklärung über die ›Aufklärer‹. 09.10.2015. Online unter: https://www.kath.net/news/52357 [28.12.2019].

Katholische Kirche Österreich (2015): Küng plädiert für ganzheitliche Sexualpädagogik. Familien-Bischof eröffnete Tagung über »Herausforderungen für eine entwicklungssensible Sexualpädagogik« in St. Pölten, 06.06.2015. Online unter: https://www.katholisch.at/aktuelles/2015/06/08/kueng-plaediert-fuer-ganzheitliche-sexualpaedagogik [18.01.2020].

Katholische Kirche Steiermark (2021): Neuer Hochschullehrgang Sexuelle Bildung. 27.05.2021. Online unter: https://www.katholische-kirche-steiermark.at/portal/home/aktuellesneu/article/29633.html [08.06.2021].

Katzer, Michaela/Voß, Heinz-Jürgen (Hg.) (2016): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kehily, Mary Jane (2015): On the Subject of Sex: An Ethnographic Approach to Gender, Sexuality, and Sexual Learning in England. In: Smeyers, Paul/Bridges, David/Burbules, Nicholas/Griffiths, Morwenna (Hg.): International Handbook of Interpretation in Educational Research. Dordrecht: Springer, S. 685–703.

Keim, Wolfgang (2016): Der Sündenfall der Reformpädagogik – die Erziehungswissenschaft und der Missbrauchsskandal. In: Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Stef-

fens, Gerd (Hg.): Event & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik 2016. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 285–310.

Keiner, Edwin (2011): Disziplin und Profession. In: Kade, Jochen/Hesper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 199–210.

Kentler, Helmut (1967): Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter. In: Kentler, Helmut/Bittner, Günther/Scarbath, Horst (Hg.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. München: Juventa Verlag, S. 9–48.

Kentler, Helmut/Bittner, Günther/Scarbath, Horst (Hg.) (1967): Für eine Revision der Sexualpädagogik. München: Juventa Verlag, S. 9–48.

Kern, Joris (2016): Zutaten und Bausteine einvernehmlicher Atmosphären. In: Holst, Sina/Montanari, Johanna (Hg.): Wege zum Nein. Emanzipatorische Sexualitäten und queer-feministische Visionen. Beiträge für eine radikale Debatte nach der Sexualstrafrechtsreform in Deutschland 2016. Münster: edition assemblage, S. 171–189.

Kessl, Fabian (2008): System und Subjekt. In: Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisabeth (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Löcker, S. 250–270.

Kindler, Heinz/Derr, Regine (2017): Sexueller Missbrauch im Forschungsfokus. In: impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, 2/2017, S. 4–9.

Klafki, Wolfgang (1995 [1991]): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Klapeer, Christine M. (2015): Lesbian Trouble(s): Queere Theorievergessenheit und die Bedeutung lesbisch-feministischer ›Klassikerinnen‹ für andere Versionen und Visionen von Queer/ing. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Band 24, 1/2015, S. 25–37.

Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (2017): Sexualität und Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialen Arbeit Band 40. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Klesse, Christian (2007): Heteronormativität und qualitative Forschung. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–51.

Klett Kita Fachverlage/BETA – Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (2011): Sexualerziehung in der Kita. Fachzeitschrift TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 6/2010.

Klüver, Pia/Thuswald, Marion (2015): Verdächtige Dinge? Kunstpädagogik und sexuelle Bildung zusammen denken. In: Heil, Christine (Hg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen. Hannover: fabrico, S. 145–162.

KMK – Konferenz der Kultusminister (1968): Empfehlungen zur Sexualziehung in der Schule. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Neuwied/Darmstadt.

Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Jacob, Jutta/ Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 17–33.

Koch, Friedrich (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik. Berlin u.a.: Peter Lang.

Koch, Friedrich (2013 [2008]): Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, Juventa, S. 25–40.

Kokits, Maya Joleen/Thuswald, Marion (2015): gleich sicher? sicher gleich? Konzeptionen (queer) feministischer Schutzräume, Femina Politica, 1/2015, S. 83–93. Online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/43647 [19.03.2020].

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Kostenwein, Wolfgang (2018): ›Generation Porno‹ – Das Drama einer Gesellschaft oder Schlagwort des Generationskonflikts? In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–94.

Kowalski, Marlene/Hildebrand, Julia/Marks, Svenja/Retkowski, Alexandra/Thole, Werner/Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (2018): Pädagogische Intimität. Zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention (DGfPI), 21/2, S. 188–201.

Krell, Claudia (2013): Abschlussbericht der Pilotstudie »Lebenssituationen und Diskriminierungs-erfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland«. Deutsches Jugendinstitut. München. Online unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/lebenssituationen_lgbt/Abschlussbericht_Pilotstudie_Lebenssituationen_und_Diskriminierungserfahrungen_von_homosexuellen_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf [31.08.2016].

Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ›Anderen‹ in der ethnografischen Forschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16, 1/2015, S. 25–42.

Kulturreferat der Landeshauptstadt München (2017): Verfolgung von Lesben und Schwulen im Nationalsozialismus. Ein Kunstdenkmal in München. Online unter: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:db582b50-2a0c-4ad3-892a-7729fd8680db/kr_flyer_L&S-NS_2017-2_630x210mm_web_final.pdf [13.03.2019].

Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW (2014): Fremdsprache Sexualität. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 1/2014.

Landesratsamt Burgenlandkreis (2018): Sexueller Bildung in Einrichtungen. Interkulturelle und intersektionale Rahmenkonzept. Online unter: https://heinzjuergen-voss.de/wp-content/uploads/2019/02/Burgenlandkreis_2019_Rahmenkonzept_interkulturelle_intersektionale_sexuelle_Bildung.pdf [07.03.2020].

Langer, Antje (2017): Arbeit an und mit Widersprüchen – Zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer sexualpädagogischen Situation. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 149–165.

Larcher, Dietmar (2017): Das Klassenzimmer als Treibhaus der Gefühle. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 1–2/2017 »TABUS im und über den Lehrberuf«. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, S. 26–34.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.

Lerato, Lebona (2016): Gender, Sexuality and Power: Urban women's perception about their sexuality, sexual identity and sexual experiences in the Tshwane Municipality. Johannesburg. Online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/73ec/2ec7232b96d46d270dbdc141cddcb3ec9b2f.pdf [11.02.2020].

Lerato, Lebona (2017): Bodily Autonomy and Urban Women's (Unwanted) Sexual Experiences in South Africa. Vortrag auf der internationalen Konferenz »Breaking Boundaries. Sexuality, Gender, Reproduction, Health and Rights« der International Association for the Study of Sexuality, Culture and Society in Bangkok, im Juli 2017 (unveröffentlicht).

Lesko, Nancy (2010): Feeling Abstinent? Feeling Comprehensive? Touching the Affects of Sexuality Curricula. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 10, 3/2010, S. 181–197.

Lewandowski, Sven/Koppetsch, Cornelia (Hg.) (2015): Sexuelle Vielfalt und die UnOrdnung der Geschlechter. Beiträge zur Soziologie der Sexualität. Bielefeld: transcript.

Lil* – Zentrum für sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung (2017): Wir Steirer*innen von liebenslust. Online unter: https://liebenslust.at/wir-steirerinnen-von-liebenslust/ [14.09.2019].

Lil* – Zentrum für sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung (2018): beziehungsweise. Lehrgang für Sexualpädagogische Kompetenzen https://liebenslust.at/wp-content/uploads/2018/06/lil_lehrgangsinfo_druck.pdf [07.02.2020].

Lil* – Zentrum für sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung (o.J.): #unaufgeregt. Online unter: https://liebenslust.at/unaufgeregte-sexualpaedagogik/ [28.12.2019].

Lorey, Isabell (2019): Emanzipation und Schulden. In: Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 10–15.

LSVD – Lesben- und Schwulenverband Deutschland (o.J.): Haltung des SVD zu den Forderungen pädophiler Aktivisten. Online unter: https://www.lsvd.de/homosexualitaet/rueckblicke/svdundpaedophile.html [13.12.2019].

Lüpkes, Julia/Oldenburg, Ines (2015a): Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »Sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 6–9.

Lüpkes, Julia/Oldenburg, Ines (2015b): Aufklärung aus der Bravo? In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 23–25.

Lüpkes, Julia/Oldenburg, Ines (2015c): Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 26–28.

Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München: Fink.

Madison, D. Soyini (2012): Critical Ethnography. Method, Ethics, and Performance. Los Angeles u.a.: Sage.

Maihofer, Andrea (2019): Feminismus und Emanzipation – und darüber hinaus. In: Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 175–205.

Marcus, Ulrich (2008): Die HIV-Pandemie bei Männern die Sex mit Männern haben. In: HIV&more, 4/2008. Online unter: https://www.hivandmore.de/archiv/2008-4/HIVm4_08_FoBiMarcus.pdf [17.06.2018].

Martin, Beate/Nitschke, Jörg (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Înci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Înci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 197–191.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Hörlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194–208.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hg.): bildung – macht – unterschiede. Innsbruck: university press, S. 59–78.

Meier, Michael/Budde, Jürgen (2015): Methodologische Positionen im Feld der Ethnografie – eine Sammelrezension. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16, 1/2015, S. 145–153.

Méritt, Laura (2012): Frauenkörper neu gesehen. Ein illustriertes Handbuch. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Messerschmidt, Astrid (2011a): (Selbst)Steuerungen – LehrerInnenbildung in der Reflexion von Machtverhältnissen. In: Scheef, Sabine/Schlemminger, Gerald (Hg.): Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Versuch einer anderen Festschrift für Liesel Hermes. Karlsruher pädagogische Studien 10. Karlsruhe: BoD, S. 133–144.

Messerschmidt, Astrid (2011b): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. In: Karlsruher pädagogische Beiträge, 76/2011, S. 105–114.

Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.

Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik: Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrerinnenbildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 2017, S. 47–58.

Meßmer, Anna-Katharina/Villa, Paula-Irene (2014): »Einfach nur privatistisch Intimitäten ausplaudern, kann nicht zielführend sein«. Anna-Katharina Meßmer und

Paula-Irene Villa im Gespräch mit Carolin Emcke. In: Feministische Studien, Nr. 32, 1/2014, S. 78–85.

Meves, Christa (1995 [1992]): Kindgerechte Sexualerziehung. Bilanz und Neuanfang. Holzgerlingen: Hänssler-Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (2008a): Diskurse des Lernens. Paderborn u.a.: Schöningh.

Meyer-Drawe, Käte (2008b): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 391–401.

Milhoffer, Petra (2000): Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Muhr, Mikki (2014): Sich Verzeichnen – trotz und mittels Differenzen. Beim Kartieren Verhältnisse bilden und Reste lassen. In: art education research, 8/2014. Online unter: https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Mikki-Muhr-Text_n%C2%B08.pdf.

Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

NaGeH – mein NAME, mein GESCHLECHT, meine HOCHSCHULE (o.J.): Für trans- und inter*freundliche Hochschulen. Online unter: https://nageh.net/ [11.02.2020].

NCoC Sexualpädaogik – National Center of Competence: https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/sexualpaedagogik/ [28.11.2019].

Neckov, Tomi (2012): Editorial. In: BLLV – Bayrische Schule, Jg. 65, 6/2012, S. 2.

Nentwig, Teresa (2019): Bericht zum Forschungsprojekt: Helmut Kentler und die Universität Hannover. Online unter: https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/geschichte/kentler/ [13.12.2019].

Neumann, Sascha (2012): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 57–70.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Offit, Avodah (1979): Das sexuelle Ich. Stuttgart: Ullstein.

ÖGS – Österreichische Gesellschaft für Sexualwissenschaften (o.J.): Sexualpädagogik. Online unter: https://www.oegs.or.at/oegs_sexualakademie#sexualpaedagogik [07.02.2020].

ORF (2012): ÖVP sieht »Kernfamilie diskreditiert«. In: orf.at, 28.11.2012. Online unter: https://orf.at/v2/stories/2153314/2153313/ [09.03.2020].

Ortner, Rosemarie (2021): Auf Community bauen und in Vernetzungen lernen. Eine Gesprächsrunde über rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit zu Sexualität, geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 181–197.

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

Ortner, Rosemarie (Hg.) (2012): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker.

Ortner, Rosemarie/Hammerl, Elisabeth (2015): Involviert-Sein in gesellschaftliche Verhältnisse. In: Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (Hg.) (2015): facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Sonderband 2 der Reihe arts & culture & education. Wien: Löcker, S. 27–46. Online unter: www.facingthedifferences.at [13.3.2017].

Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2012): In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker, S. 65–82.

Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2013): Wer ist jetzt eigentlich ›wir‹? Heterogene Kollektivität in Forschungs-Bildungsprozessen. In: Jähnert, Gabriele/Aleksander, Karin/Kriszio, Marianne (Hg.): Kollektivität nach der Subjektkritik. Geschlechtertheoretische Positionierungen. Bielefeld: transcript, S. 357–372.

Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 169–184.

Perner, Rotraud (2004): Austria. In: Francoeur, Robert/Noonan, Raymond (Hg.): The Continuum Complete International Encyclopedia of Sexuality. Unter Mitarbeit von Beldina Opyio-Omolo. New York: The Continuum International Publishing, S. 42–58.

Philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz/Initiative Christliche Familie (o.J.): Leib – Bindung – Identität. Entwicklungssensible Sexualpädagogik©. Online unter: http://leib-bindung-identitaet.org/ [07.02.2020].

Plattform Sexuelle Bildung (2019a): Offener Brief an Bundesminister Heinz Faßmann vom 14.05.2019. Online unter: http://sexuellebildung.at/aktuelles/offener-brief-an-bundesminister-heinz-fassmann/ [11.02.2020].

Plattform Sexuelle Bildung (2019b): Sexualpädagogik: Experten warnen vor de-facto-Abschaffung. Presseaussendung vom 19.6.2019. Online unter: http://sexuellebildung.at/aktuelles/presseaussendung-19-6/ [19.06.2019].

Plattform sexuelle Bildung (o.J.): http://www.sexuellebildung.at/ [04.07.2018].

Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2017): Starke Reflexivität: Autoethnografie und Ethnopsychoanalyse im Gespräch. In: Bonz, Jochen/Eisch-Angus, Katharina/Hamm, Marion/Sülzle, Almut (Hg.): Ethnografie und Deutung. Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens. Wiesbaden: Springer VS, S. 421–438.

Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion Feminismus Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Pöter, Jan/Wazlawik, Martin (2018): Bedingungen von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Ergebnisse eines Reviews von Aufarbeitungsgeschichten. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 2/2018, S. 108–120.

Powell, Anastasia (2010): Sex, Power and Consent. Youth Culture and the unwritten rules. Cambridge: University Press.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hg.) (2020): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online unter: http://zkmb.de/lets-talk-about-eine-gespraechsrunde-zu-koerperlichkeit-intimitaet-und-sexualitaet-in-unterricht-und-schulalltag/.

Queerformat (2015): Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3. Online unter: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_Broschuerenquartett_03_15.pdf [09.03.2020].

Queerformat (o.J.): diverse Materialien. Online unter: www.queerformat.de [06.05.2019].

Quindeau, Ilka (2014): Wie kommt die Lust in den Körper? Die psychosexuelle Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. In: Menne, Klaus/Rohloff, Jacqueline (Hg.): Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 58–71.

Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.) (2012): Kindliche Sexualität. Weinheim: Beltz Juventa.

Rasmussen, Mary Lou (2014): Pleasure/Desire, Sexularism, and Sexuality Education. In: Allen, Louisa/Rasmussen, Mary Lou/Quinlivan, Kathleen (Hg.): The Politics of Pleasure in Sexuality Education. Pleasure Bond. New York: Routledge, S. 153–168.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, 4/2003, S. 282–301.

Rédai, Dorottya (2015): Constitution Gender, Ethnicity and Class through Discourses of Sexuality in a Hungarian Secondary School. Budapest: Dissertation. Online unter: https://sierra.ceu.edu/search?/aredai/aredai/1%2C1%2C2%2CB/frameset&FF=aredai+dorottya&2%2C%2C2 [01.02.2018].

Rédai, Dorottya (2019): Exploring Sexuality in Schools. The Intersectional Reproduction of Inequality. Hampshire: Palgrave.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Farmington Hills, S. 35–56.

Reich, Annie (2016 [1932]) Wenn dein Kind dich fragt … Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie, 19/1, S. 17-41.

Reichardt, Lars (2018): Verletzlichkeit ist der Schlüssel zu allem. Interview mit Brené Brown. In: Süddeutsche Zeitung 15.11.2018. Online unter: https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wissen/verletzlichkeit-ist-der-schluessel-zu-allem-86367 [22.01.2020].

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster u.a.: Waxmann.

Reichenbach, Roland (2019): Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik. Stuttgart: UTB.

Reichertz, Jo. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Rendtorff, Barbara (2015): Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Bartsch, Annette/Wedl, Julietta (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, S. 35–45.

Retkowski, Alexandra (2018): Professionelle, organisationale und schulöffentliche Selbstverständigungsprozesse im Kontext schwebender Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt. In: Andresen, Sabine/Tippelt, Rudolf (Hg.): Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sonderheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 162–171.

Retkowski, Alexandra/Thole, Werner (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 291–316.

Retkowski, Alexandra/Hess, Johanna/Grosse, Martin (2016): »Oh Gott was mach ich denn damit« –Berufsbiographische Verarbeitungsweisen von Sexualität aus geschlechter- und professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Rieske, Thomas Viola (Hg.): Erziehung – Gewalt – Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 171–187.

Retkowski, Alexandra/Hess, Johanna/Hildebrand, Julia (2015): Wer will schon die Sozialpädagogin umarmen!? Berufsbiographisches Selbstverständnis von Sozialpädagoginnen im Umgang mit Sexualität. In Sozial extra, 39/6, S. 27–30.

Retkowski, Alexandra/Treibel, Angela/Tuider, Elisabeth (2018a): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018b): Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt. In: dies. (Hg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–31.

Ribolits, Erich (2013): Das Ende der Emanzipation. In: schulheft 152. Wien/Innsbruck: Studienverlag, S. 23–39.

Rich, Adrienne (1993 [1983]): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: Lorde, Audre/Rich, Adrienne: Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte. Herausgegeben von Dagmar Schultz. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Richardson, Diane (2007): Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality. In: Sociology 41/3.

Ricken, Nobert (2012): Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert,

Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 103–117.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemayer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.

Robinson, Kerry H./Davis, Christyn (2014): Doing Sexuality Research with Children: ethics, theory, methods and practice. In: Global Studies of Childhood, Jg. 4, 4/2014, S. 250–262.

Rosen, Ursula (2018): Sexualerziehung mit Generation Z: Zeitgemäßer Biologieunterricht nach den aktuellen Richtlinien in den Klassen 5–10. Hamburg: Auer Verlag.

Rothmüller, Barbara (2018): The imagined community of sexually liberal citizens. Educational reforms since the 1970s. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Band 39, 3/2018, S. 361–376.

Rothmüller, Barbara/Thuswald, Marion (2020): Sexuality Education: International Policies, Global Developments, and Contemporary Research Perspectives. In: Davy, Zowie/Santos, Ana Cristina/Bertone, Chiara/Rhoreson, Ryan/Wieringa, Saskia (Hg.): SAGE Handbook of Global Sexualities, S. 221–246.

Rothmüller, Barbara/Scheibelhofer, Paul (2016): Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen. In: Barberi, Alessandro/Danner, Rosa/Sonderegger, Ruth (Hg.): Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume, 2/2016. Online unter: http://www.medienimpulse.at/articles/view/959 [23.01.2017].

Rouseau, Jean-Jacques (1998 [1762]): Emile oder Über die Erziehung. Herausgegeben und übersetzt von Ludwig Schmidt. Paderborn/Wien: Schöningh.

Rubin, Gayle S. (2012 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: dies.: Deviations. A Gayle Rubin Reader. Durham: Duke University Press.

Ruhloff, Jörg (1971): Normierung durch Lehrmittel. In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst/Thiersch, Hans (Hg.): Normenprobleme der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 49–72.

Sager, Christin (2008): Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, Meike Sophia (Hg.): »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!« Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 56–68.

Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript.

Sager, Christin (2016): Annie Reichs sexualaufklärerische und -politische Arbeit im historischen Kontext. Ein Kommentar. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie, Jg. 19, 1/2016, S. 93–97.

Said, Edward W. (2003 [1978]): Orientalism. London: Penguin Books.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hg.) (2015): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker.

Sattler, Elisabeth/Thuswald, Marion (2018): Sparkling Student Research? Vom Forschen Lernen Studierender des künstlerischen Lehramts im Rahmen von partizipativen

Forschungsprojekten. In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München, S. 530–546.

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

Schaffer, Johanna (2020): Vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online unter: http://zkmb.de/drei-oder-vier-buecher-fuer-junge-menschen-die-sex-zeigen-und-nicht-zeigen-ein-gespraech-mit-lilly-axster/.

Scheibelhofer, Paul/Bachinger, Eva Maria (2017): Es geht nicht um Wertekurse. In MoMagazin, 02.03.2017. Online unter: https://www.sosmitmensch.at/es-geht-nicht-um-wertekurse [11.02.2020].

Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hg.) (2010): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (2013): Intime Kommunikation in der Schule. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und Basel, S. 601–609.

Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 33–45.

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, Gunter (2012): Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In: Quindau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.): Kindliche Sexualität. Weinheim/Basel, S. 60–70.

Schmidt, Gunter (2014): Das neue DerDieDas. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Schmidt, Renate-Berenike (2015): Von der Sexualkunde zur sexuellen Bildung. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015. Braunschweig, S. 12–14.

Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag EINS.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2013 [2008]): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Hennigsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93–107.

Schmutzer, Karla (2015): Reflektiertes Unbehagen. Von strukturellen Problemlagen und anti-pädagogischen Haltungen im Bereich der Hochschullehre und einem

positionierten Umgang damit. In: Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hg.): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien, S. 87–106.

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

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2016): Über Kunst, Körper, Lust und Sex ins Gespräch kommen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 64–82.

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogischen Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico. Online unter: https://doi.org/10.21937/97839463202

Schradi, Martina (2016): Ach, so ist das?! Biografische Comicreportagen von LGBTI. Stuttgart: Zwerchfell Verlag.

Schradi, Martina (2018): Ach, so ist das?! Band 2. Weiter Lach- und Sachgeschichten aus der Welt der LGBTI*. Stuttgart: Zwerchfell Verlag.

Schreiber, Dominik (2013): Sex-Fibel wurde wenig überarbeitet. In: Kurier 28.01.2013. Online unter: https://kurier.at/chronik/oesterreich/sex-fibel-ganz-schoen-intim-wird-ganz-schoen-wenig-ueberarbeitet/2.928.451 [09.07.2018].

Schreier, Margrit (2017): Kontexte qualitativer Sozialforschung: arts-based research, mixed methods und emergent methods. In: Qualitative Sozialforschung, Jg. 18, 2/2017. Online unter: http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815 [29.01.2020].

Schröttle, Monika/Glammeier, Sandra (2014): Gewalt gegen Mädchen und Frauen in Kontext von Behinderung, Migration und Geschlecht. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 285–308.

Schulz, Marc (2015): ›Sinnliche Ethnografie‹ als Fiktion und ›Augen-Ethnografie‹ als Praxis. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 16, 1/2015, S. 26–43.

Schwarz, Patrick (2017): No sex, please! In: Die Zeit, Nr. 49, 30.11.2017, S. 81.

Scott, Brigitte C. (2013): Positioning sex educators. A critical ethnography of a professional development workshop. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 16, 6/2013, S. 660–673. Online unter: http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2013.801013 [16.03.2015].

Selbstlaut – Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Kinder und Jugendlichen (2013): Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6–12 Jährige. Unterrichtsmaterialien zum Download. Online unter: https://selbstlaut.org [07.05.2019].

Selbstlaut – Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Kinder und Jugendlichen (2014): Handlung, Spiel & Räume. Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen zum präventiven Handeln gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Online unter: https://selbstlaut.org [07.05.2019].

Selle, Ulrich (2000): Sexualität und Sprache. In: Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (Hg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 233–300.

Semper, Renate (2012): Kinder – Sexualität – Pädagogik. Ein schwieriges Dreiecksverhältnis. In: Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.): Kindliche Sexualität. Weinheim: Juventa, S. 195–208.

Serano, Julia (2007): Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity. Berkely: Seal Press.

Serano, Julia (2013): Excluded. Making feminist and queer movements more inclusive. Berkely: Seal Press.

Sexualpädagogische Allianz (2010): Grundsatzpapier. Online unter: http://www.sexuellebildung.at/index.php?page=sexallianz [20.07.2017].

Seyss-Inquart, Julia (2013): Professionalisierung pädagogisch denken und kritisch rahmen. In: dies. (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. arts & culture & education, Band 9. Wien: Löcker, S. 13–22.

SFU – Sigmund Freud Privatuniversität (2019): Sexualberatung im pädagogischen und therapeutischen Kontext. Online unter: https://psychologie.sfu.ac.at/de/studienangebot-psy/universitaetslehrgaenge/ulg-sexualberatung-im-paedagogischen-und-therapeutischen-kontext/ [08.12.2019].

SFU – Sigmund Freud Privatuniversität (2020): Universitätslehrgang Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Online unter: https://psychologie.sfu.ac.at/de/studium/fort-und-weiterbildung/ulg-sexualpaedagogik/ [05.07.2021].

Siegenthaler, Rafaela/Živadinović, Rada (2020): Get your facts straight! Jugendliche sprechen über ihre Partizipation in außerschulischen Projekten zu Identität, Begehren, Liebe. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online unter: http://zkmb.de/get-your-facts-straight-ein-gespraech-mit-jugendlichen-ueber-ausserschulische-projekte-zu-identitaet-begehren-und-liebe/.

Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft – Anmerkungen zu einem revisionsbedürftigen Verhältnis. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 27–44.

Sielert, Uwe (2007): Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 1. Neu-Isenburg: Springer Medizin Verlag.

Sielert, Uwe (2011): Sexualaufklärung in Deutschland. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 2/2011. Online unter: https://www.forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1457 [06.04.2018].

Sielert, Uwe (2012): Sexual- und Erziehungswissenschaft. Eine problembeladene Geschichte. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 208–222.

Sielert, Uwe (2013 [2008]): Professionalisierung in der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2013 [2008]): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz, S. 757–767.

Sielert, Uwe (2015a [1993]): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Sielert, Uwe (2015b): Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 93–112.

Sielert, Uwe (2015c): Kinder konstruieren ihre eigene sexuelle Identität. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 10–11.

Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hg.) (2017): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben: Ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenburg: De Gruyter.

Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (Hg.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz.

Siggelkow, Bernd/Büscher, Wolfgang (2008): Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist. Aßlar: Gerth Medien.

Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt Main/New York: Campus.

Simon, William/Gagnon, John H. (1987): A Sexual Scripts Approach. In: Geer, James/O'Donohue, William T. (Hg.): Theories auf Human Sexuality. New York/London: Plenum, S. 363–383.

Spade, Dean (2011): Some Very Basic Tips for Making Higher Education More Accessible to Trans Students and Rethinking How We Talk about Gendered Bodies. In: Radical Teacher 92 (2011), S. 57–62. Online unter: kurzelinks.de/deanspade [09.03.2020].

Spaemann, Christian (2014): »Als Leitbild taugt ›Vielfalt der Lebensformen‹ nicht«. Interview mit Christian Spaemann. In: Die freie Welt. Die Internet- & Blogzeitung für die Zivilgesellschaft, 18.12.2014. Online unter: https://www.freiewelt.net/interview/als-leitbild-taugt-vielfalt-der-lebensformen-nicht-10050079/ [15.12.2019].

Spaemann, Christian (2015a): Wenn nur sexuelle Lust übrig bleibt. In: Die Presse 21.05.2015. Online unter: https://www.diepresse.com/4736740/wenn-nur-sexuelle-lust-ubrig-bleibt [28.12.2019].

Spaemann, Christian (2015b): Stellungnahme zum Entwurf einer Aktualisierung des Grundsatzerlasses »Sexualerziehung« des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Online unter: ttp://www.spaemann.com/fileadmin/templates/christian/pdf/Stellungnahme-Spaemann-Grundsatzerlass.pdf [15.12.2019].

Spaemann, Christian (2017): Videovortrag »Missbrauchsprävention durch Sexualpädagogik der Vielfalt« auf dem Symposium »Sexualpädagogik der Vielfalt – Kritik einer herrschenden Lehre« am 6. Mai 2017 im Kurhaus in Wiesbaden. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=qQkJZKdx3Ng [13.12.2019].

Specht, Ralf (2017): Hat die sexualfreundliche Zukunft schon begonnen? In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 1/2017. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/fachpublikationen/heft-1-2017-sexualitaet-und-behinderung/[09.02.2020].

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? Basingstoke: Macmillan.

Spivak, Gayatri Chakravorty/Rooney, Ellen (1994): In a word. Interview. In: Schor, Naomi/Weed, Elizabeth (Hg.): The Essential difference. Bloomington: Indiana University Press, S. 151–184.

Steeger, Petra (2014): Vorwort. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 1/2014.

Stein, Hort (2019): Die Verbannung der externen Sexualpädagogik wieder aufheben! Warum es geschützte Freiräume an Schulen braucht. In: Der Standard 18.07.2019. Online unter: https://www.derstandard.at/story/2000106402597/die-verbannung-der-externen-sexualpaedagogik-wieder-aufheben [18.07.2019].

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Kunstpädagogische Positionen, Band 30. Hamburg: Eigenverlag. Online unter: http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-30/ [20.02.2020].

Stipsits, Reinhold (2015): Geistensgegenwärtigkeit. Eine Skizze. In: Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hg.): Pädagogisches Lehren. Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker, S. 107–126.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Strilić, Martina (2012): Einstellungen zu Sexualität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. »Das Erste Mal – Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen – 10 Jahre danach«. Voruntersuchung im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung. Online unter: https://oegf.at/wissen/sexuelle-bildung/ [08.01.2019].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012a): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungendarbeit, Geschlecht und Bildung, S. 28–42. Online unter: http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [12.02.2020].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012b): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungendarbeit, Geschlecht und Bildung, S. 44–60. Online unter: http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [12.02.2020].

teenSTAR (o.J.): Ausbildung. Befähigung zur teenSTAR-Arbeit. Online unter: https://www.teenstar.at/teenstarsexualpaedagogik/ausbildung/ [07.02.2020].

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim/München: Juventa.

Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript.

Thiersch, Hans (1971): Schwierigkeiten im Sexualunterricht. In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst/Thiersch, Hans (Hg.): Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 73–87.

Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Freund, Ulli (2011): Sexualisierte Gewalt unter Schülerinnen und Schülern. Erkennen und Eingreifen in Schule und Internat. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 1/2011, S. 14–25.

Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Thole, Werner/Schäuble, Barbara/Retkowski, Alexandra (2012): Zur performativen Herstellung von Subjektivität. Die Akteur/-innen der Sozialen Arbeit im Fokus von Ethnographien des Pädagogischen – Überlegungen auf Basis zweier Forschungsprojekte. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungs-wissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 137–152.

Thompson, Christiane (2012): Die Gewalt der Sprachlosigkeit. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 118–128.

Thuswald, Marion (2008): Lernen in der Marginalität. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 5. Online unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf [09.03.2020].

Thuswald, Marion (2015): Lehren mit Gefühl? Auf der Suche nach Orientierungspunkten für die Lehrer_innenbildung. In: Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hg.): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker, S. 127–148.

Thuswald, Marion (2016a): In und zu Differenzen und Widersprüchen forschen: Auf der Suche nach kritischen Ansätzen pädagogischer Professionalisierung. In: Schürch, Anna/Willenbacher, Sascha (Hg.): Über FLAKS (und darüber hinaus) – 5 Jahre Forschungslabor für Künste an Schulen. art education research, 11/2016. Online unter: https://sfkp.ch/resources/files/2017/12/Marion-Thuswald-Text_n%C2%B011.pdf [09.03.2020].

Thuswald, Marion (2016b): Rezension von: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2016. In: EWR 15, 3/2016. Online unter: http://www.klinkhardt.de/ewr/978377993273.html [31.07.2018].

Thuswald, Marion (2016c): Rezension von: Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung, Deutungsmuster von Lehrenden Reihe: promotion, Band 6. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In: EWR 15, 2/2016. Online unter: http://www.klinkhardt.de/ewr/978384740681.html [31.07.2018].

Thuswald, Marion (2016d): Diversity Studies. Theorie und Forschung zu Differenzen und Diversity. In: Gaugele, Elke/Kastner, Jens (Hg.): Critical Studies. Sozial- und Kulturtheorie im Kunstfeld, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–290.

Thuswald, Marion (2019): Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Vol. 15, S. 167–182. Online unter: https://doi.org/10.25656/01:21908

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.) (2016a): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker.

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2016b): Teaching Desires – sexuelle Bildung herausfordern. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 7–31.

Thuswald, Marion/Sattler, Eliabeth (2021a): Über Bilder didaktische Möglichkeitsräume eröffnen. Impulse für eine differenzreflektierende sexualpädagogische Bildungsarbeit in Schule und Lehrer*innenbildung. In: schulheft 183, S. 66–78.

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.) (2021b): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript. Online unter: https://doi.org/10.14361/978383945840

Thuswald, Marion/Tiefenbacher, Barbara (2015): »Die U-Bahn hab ich in drei, vier Tagen gelernt.« Erfahrungen und Sichtweisen von bettelnden Menschen in Wien und Graz. In: Dines, Johannes/Gaisbauer, Helmut P./König, Michael/Sedmak, Clemens/Steindlmüller, Virgil (Hg.): Betteln fordert heraus. Wien: Mandelbaum.

Timmermanns, Stefan (2015): Haltung bewahren. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015, S. 30–32.

Timmermanns, Stefan (2016): Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In: Hennigsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Juventa, S. 17–31.

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim u.a., S. 59–78.

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (2004): Einleitung. In: dies. (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9–26.

Tolman, Deborah L. (2002): Dilemmas of desire: Teenage girls talk about sexuality. Cambridge: Harvard University Press.

Tóth, Barbara (2018): Die Teenstar-Leaks. In: Falter 47/2018, 20.11.2018.

TrIQ e.V. – TransInterQueer (o.J.): Online unter: https://www.transinterqueer.org/ [11.02.2020].

Tschinderle, Franziska (2017): Homosexualität war in Österreich bis 1971 strafbar. In: Vice 14.06.2017. Online unter: https://www.vice.com/de_at/article/8x9v74/homosexualitat-war-in-osterreich-bis-1971-strafbar [07.02.2020].

Tuider, Elisabeth (2014): Körper, Sexualität und (Dis-)Ability im Kontext von Diversity Konzepten. Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversity, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–116.

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

Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012 [2008]): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Juventa.

Unabhängiger Beauftragter für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs (o.J.): Missbrauchsdarstellungen. Online unter: https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/sexuelle-gewalt-mittels-digitaler-medien/missbrauchsdarstellungen [09.01.2020].

UNFPA – United Nation Population Fund (o.J.): Comprehensive Sex Education. Online unter: www.unfpa.org/comprehensive-sexuality-education [11.02.2018].

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

United Nations Human Rights Office of the High Commissioner (o.J.): United Nations Resolutions – Sexual orientation and gender identity. Online unter: https://www.ohchr.org/en/issues/discrimination/pages/lgbtunresolutions.aspx [22.02.2019].

Universität Kassel (o.J.): Pädagogische Intimität – Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Online unter: http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/sozialwesen/fachgebiete/erziehungswissenschaft-soziale-arbeit-ausserschulische-bildung/forschung/laufende-forschungsprojekte/pisum.html [11.03.2020].

UNESCO (Hg.): International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. Online unter: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf [19.01.2022].

Urbann, Katharina/Scharmanksi, Sara/Bienstein, Pia (2015): Wie können Menschen mit Behinderung vor sexuellem Missbrauch geschützt werden? In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 2/2015, S. 33–36. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forum-sexualaufklaerung/ [14.01.2020].

Valtl, Karlheinz (1997): Emanzipatorische Sexualpädagogik: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung. Vortrag bei der Fachtagung »Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen«. Fachhochschule Merseburg, 12.04.1997. Online unter: https://www.isp-sexualpaedagogik.org/download/vortrag.html [06.08.2019].

Valtl, Karlheinz (2005): Sexuelle Bildung als life long learning und die Aufgaben der Pädagogik. Hauptvortrag auf der Tagung Sinnventur. In: Sinnventura Dokumentation. Situationsanalysen und Perspektiven sexualpädagogischen Handelns. Online unter: https://www.isp-sexualpaedagogik.org/download/tagungs-dokumentation.html [04.07.2018].

Valtl, Karlheinz (2006): Sexuelle Bildung als neues Paradigma einer lernerzentrierten Sexualpädagogik für alle Lebensalter. Hauptvortrag auf der Tagung »Sexuelle Bildung entsteht« in Zürich 2006. Online unter: https://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/Vortrag_Karlheinz_Valtl.pdf [31.08.2016].

Valtl, Karlheinz (2013 [2008]): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik aller Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125–140.

Valtl, Karlheinz (2016): Konkret, kontrovers und achtsam. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Sexualpädagogik in der LehrerInnenbildung. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 127–143.

Vanwesenbeeck, Ine/Westeneng, Judith/Boer, Thilly de/Reinders, Jo/Zorge, Ruth van (2015): Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me. In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 16, 5/2015. Taylor & Francis Online: S. 471–486.

Vasold, Stefanie (2016): Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren. In: medienimpulse-online, Bd. 64, 2/2016. Online unter: http://medienimpulse.at/articles/view/935 [19.06.2017].

Verfassungsgerichtshof der Republik Österreich (2018): G77/2018-9. Online unter: https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf [01.01.2019].

Villa, Paula-Irene (2011 [2000]): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen: Leske + Budrich.

VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (2018): Dezember 2018: Innenministerium ordnet Gutachtenzwang beim Dritten Geschlechtseintrag an. Online unter: https://vimoe.at/2019/01/04/dezember-2018-innenministerium-ordnet-gutachtenzwang-beim-dritten-geschlechtseintrag-an/ [09.02.2020].

VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (o.J.): Wie werden Inter* Menschen in der Medizin heute behandelt? Online unter: https://vimoe.at/faq/ [09.02.2020].

Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Voß, Heinz-Jürgen/Katzer, Michaela (Hg.) (2019): Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Voß, Heinz-Jürgen/Krolzik-Matthei, Katja (2018): Sexualisierte Gewalt – aktuelle Forschungspraxis und Perspektiven aus der Sozialen Arbeit. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornela/Schartner, Bianca (Hg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–168.

Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2013): Queer und (Anti-)Kapitalismus. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Wagner, Jens/Kuhle, Laura F./Grundmann, Dorit/Konrad, Anna/Beier, Klaus M. (2014): Vorbeugung sexuellen Kindesmissbrauchs. Zur Behandlung pädophiler und hebephiler Männer im Präventionsnetzwerk »Kein Täter werden«. In: der kriminalist, 7–8/2014. Online unter: http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=1956 [09.01.2020].

Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 227–241.

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Warner, Michael (1991): Fear of Queer Planet. In: Social Text 29 (4), S. 3–17.

Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.) (2019): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Wedemann, Jutta (2014): Theorie und Praxis entwicklungsfördernder Prävention in Schulen. Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklung. In: Forum Kriminalprävention, 2/2014, S. 12–22.

Wegricht, Christiane (2015): Was ist erlaubt. In: Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015, S. 10–11.

Weidinger, Bettina (2001): Das Aufklärungspaket. Sexualerziehung richtig gemacht – von Anfang an. Herausgegeben von Pfizer Corporation Austria Gesellschaft m.b.H. Online unter: https://www.oekolog.at/fileadmin/oekolog/dokumente/OEKOLOG/PFI_Aufklaerungspaket_2011_final.pdf [30.04.2019].

Weidinger, Bettina/Kostenwein, Wolfgang/Dörfler, Daniela (2007): Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

Weidinger, Bettina/Kostenwein, Wolfgang/Drunecky, Gabriele (2001): DAS ERSTE MAL. Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen. Untersuchung im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung. Online unter: http://www.oegf.at/dokumente/erstesmalstudie.pdf [31.08.2016].

Weller, Konrad (2013 [2018]): Sexualitätsbezogene Ausbildung im Hochschulstudium – das Merseburger Beispiel. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 768–778.

Wenning, Mario (2011): Daoism as Critical Theory. In: Comparative Philosophy, 2/2011, S. 50–71.

Wenning, Mario (2012): In-der-Mitte-Sein. Die Struktur gelingenden Handelns. In: Deines, Stefan/Feige, Daniel Martin/Seel, Martin (Hg.): Formen kulturellen Wandels. Bielefeld: transcript, S. 173–196.

Westermann Gruppe (2015a): Liebe, Lust und Kinderkriegen - Sexuelle Bildung. In: Praxis Grundschule, 4/2015.

Westermann Gruppe (2015b): Sexuelle Bildung. Einbindung von Eltern und Kindern. Beilage zur Zeitschrift Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015.

Westermann Gruppe (2015c): Streit um die Liebe: Sexuelle Bildung. Schwerpunktnummer der Zeitschrift Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin, Heft 3/2015.

Whitten, Amanda/Sethna, Christabelle (2014): What's missing? Anti-racist sex education! In: Sex Education. Sexuality, Society and Learning, Band 14, 4/2014, S. 414–429.

WHO Regional Office for Europe/BZgA (2010): Standards for Sex Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Online unter: http://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf [11.02.2018].

WHO-Regionalbüro für Europa/BZgA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Online unter: https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/who-regionalbuero-fuer-europa-und-bzga-standards-fuer-die-sexualaufklaerung-in-europa/ [18.01.2020].

Wight, Daniel/Buston, Katie (2010): Meeting Needs but not Changing Goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. In: Oxford Review of Education, 29/4, S. 521–543.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Hohengehren: Schneider.

Wrana, Daniel (2012a): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: ders./Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 195–214.

Wrana, Daniel (2012b): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 185–200.

Wrana, Daniel (2013): »Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?« Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In:

Seyss-Inquart, Julia (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Arts & culture & education, Band 9. Wien: Löcker, S. 53–72.

Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik. Bielefeld: Kleine.

ZHdK – Zürcher Hochschule der Künste, Institute for Art Education (o.J.): Othering. In: Glossar. Online unter: https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894 [27.01.2020].

Zhu, Jingshu (2018): Straightjacket: Same-Sex Orientation under Chinese Family Law. Interview. Online unter: https://www.universiteitleiden.nl/en/news/2018/02/straightjacket-same-sex-orientation-under-chinese-family-law [03.11.2018].

Ziegelwanger, Sabine (2008): Über die Entwicklung sexualpädagogischer Konzepte im Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. Chancen einer transdisziplinären Betrachtung für das System Schule. Wien: Diplomarbeit an der Universität Wien.

Zimmerman, Jonathan (2015): Too hot to handle: A global history of sex education. Princeton: Princeton University Press.

Zitelmann, Arnulf/Carl, Therese (1973 [1970]: Didaktik der Sexualerziehung. Handbuch für das 1. bis 13. Schuljahr nach den Empfehlungen der KMK. Weinheim/Basel: Beltz.

Zukunft-Verantwortung-Lernen e.V. (o.J.): Petition zum Bildungsplan 2015. Online unter: http://www.bildungsplan2015.de/petition/ [09.07.2018].

Zwischengeschlecht.org (2013): Bundestag: Staatliches Zwangsouting für Intersex-Kinder – Freipass für Genitalverstümmler. Pressemitteilung von Zwischengeschlecht.org vom 01.02.2013. Online unter: http://blog.zwischengeschlecht.info/pages/Bundestag-Staatliches-Zwangsouting-Freipass-fur-Genitalverstummler [22.02.2019].

# Sachregister


**A**

abduktives Schlussfolgern 124f., 385
abstinence only sex education / Abstinenz-vor-der-Ehe-Erziehung 44, 93f.
AIDS / HIV 65, 131
Anerkennung
    als sexuelle Subjekte 173, 175, 185, 286f.
    soziale 26, 51, 53f., 85f., 102, 180, 314, 324f., 375, 377f., 382, 404f., 421, 426
anonyme Fragen von Kindern und Jugendlichen 77, 187f., 218, 238, 301, 322
Antidiskriminierung 65, 284, 318, 336f., 346, 347, 363, 399, 405f., 408f., 424f., 434
Arbeitsbedingungen von Sexualpädagog*innen 17, 70f., 72f., 82f., 450
Aromantik 131, 320
Asexualität 48, 131, 320, 399
Aufdeckung sexueller Gewalt 39, 362f, 364f., 369f., 398f., 408
Ausbeutung, sexuelle 27, 35, 37f., 46, 288, 355, 361, 398
Aus- und Fortbildner*innen 17, 92, 123, 132f., 134f., 137f., 149f., 178f., 350, 385f., 391f.
autobiografische Erfahrungen 182f., 188f.

**B**

Barrierefreiheit 154, 402, 442
BDSM 229, 424
Befremden als Methode 108, 121, 137
Begehren
    nach einer anderen pädagogischen Praxis 12, 14, 429, 442
    nach solidarisch-befreiender Praxis 13, 14, 420f., 425f.
    sexuelles 26, 150, 277, 412f., 416f., 418f.
Begleitforschung 88f., 90, 439
behinderte Sexualität 68, 257, 287, 363f., 400
Behinderung / behindert werden / (Dis-)Ability 66, 151, 339, 363f., 400
Beschämung 82f., 85, 87, 404
Betroffenheit von sexualisierter Gewalt 355, 361f., 364f., 386, 388f., 411, 422
    betroffene Kinder 355f., 362f., 365, 371f., 377f., 398f., 407f.
Bewegungsspiele 224f.
Beziehungsweisen
    solidarische 14, 421

vielfältige 313, 315, 318, 320f., 399, 425
Bilder
in der sexualpädagogischen Arbeit 46, 190f., 235f., 239f., 324, 385f., 402f., 414
Übungen mit Bildern 146, 228f., 230f., 232f., 251, 346f., 396, 402f., 414
Bildnerische Erziehung / Kunstunterricht 206, 246, 254, 435
Bildung 13, 34, 203, 218, 255, 271f., 427
demokratisierende 98f.
sexuelle 32, 35, 40f., 62f., 422, 426f.
Biologieunterricht 11, 62, 218, 231, 430, 439
bisexuell 316, 328
Büchertisch 146, 192f., 218, 231

**C**
cis-geschlechtlich 248, 319
Cis-Sexismus 252
class / Klasse 43, 102f., 154, 406f., 409
comprehensive sex education 11, 59, 75, 89f., 92, 93f.

**D**
Dekonstruktion / dekonstruktiv 98, 100, 318, 347f., 432
dichte Beschreibung 143, 155, 169, 254
dichte Bezogenheit 254f., 256f., 264f., 268f.
Didaktik
allgemeine 140f., 437, 253f.
didaktische Gestaltungselemente / didaktische Praktiken 16, 140f., 177f., 196f., 209f., 274f.
sexualpädagogische 33, 65f., 74, 94f., 141, 177, 222, 227, 234f., 245f., 413, 251f., 282f., 347, 411, 435
Differenzordnungen 66, 103f., 148f., 167f., 234, 314f., 338f., 363, 401f. 426
differenzreflektiert / differenzreflektierend 424, 309, 345, 442
(Dis-)Ability / Behinderung / behindert werden 66, 151, 363, 339, 400
Diskriminierung 318, 335f., 340, 347, 363, 378, 405, 409f.
diskriminierungsreflektiert / diskriminierungsreflektierend 65, 347, 363, 399, 434, 437, 442
diskursive Praktiken 118, 274f., 324f., 340f., 353f., 377f.
doing difference 103, 148f.
›Doktorspiele‹ / Körper-Erkundungsspiele 182, 367
Doppeldecker, pädagogischer 179, 215f., 391, 402
Dynamisierungsbewegungen zu Geschlecht und Sexualität 423f.

**E**
Ehe für alle 313, 317
Einvernehmlichkeit / Konsens 287, 302, 367, 385, 391, 408, 415f.
einvernehmliche Sexualkultur 391f., 411f., 419
Einzelarbeit 188, 212f., 218
Eltern
Elternarbeit 32, 55, 189, 290, 342

Elternrechte 33, 36, 44
Elternschaft 167, 175, 182, 188, 281
Eltern von LGBTIQ-Kinder 341f.
Emanzipation / emanzipatorische Bewegungen 12f., 67f., 280, 286, 348, 420f., 429f.
Emotionen / Gefühle 47, 50f., 66, 81, 190f., 207, 241, 270, 301f., 362, 371, 378f., 395, 411, 415f.
Empfängnisregelung / Verhütung 36, 44, 76f., 89, 146, 184, 223, 249f., 256f., 266f., 286f., 412f.
Entwicklung, psychosexuelle 25, 182f., 291, 380
Ethnografie 78f., 93f., 107f., 119, 429
Autoethnografie 122
kritische 121, 93f.
Evaluationsforschung 87f., 90f., 134

**F**

Fachtagung, sexualpädagogische 30f., 133f., 135, 195, 203f., 215, 217
Feldtheorie 129
Feminismus / feministisch 13, 43, 238, 277, 317, 354, 388, 415
Filme / Videos in der Sexualpädagogik 88, 232f., 234f.
Forschungsfeld 101f., 120, 127f., 129f., 133
Positionierung im Feld 134f., 154f., 155f.
Fortbildung, sexualpädagogische 73, 87f., 93, 130, 133, 218
Fortpflanzung 249, 281f., 284f., 295f., 304f.
Frauenbewegung 37, 360f.
Freiheit 14, 67f., 120, 280, 421f., 428
Freiwilligkeit in der Sexualpädagogik 144, 288, 293, 408, 428
›Frühsexualisierung‹ 33, 36, 42

**G**

Gefühle / Emotionen 47, 50f., 66, 81, 190f., 207, 241, 270, 301f., 362, 371, 378f., 395, 411, 415f.
Gender 152f., 237, 277f., 294, 319
›Gender-Ideologie‹ / ›Genderismus‹ 40f.
genderqueer 320, 329
Genitalien / Geschlechtsorgane / Sexualorgane 76, 146, 178, 207f., 211, 224, 230f., 342f., 247f., 293f., 319, 345, 367, 380f., 395f., 424
Geschlecht
Geschlechterforschung / Gender Studies 25f., 42, 61, 74
Geschlechternormen / vergeschlechtlichte Sexualnormen 241, 252, 308f., 334, 389
geschlechterreflektiert 61, 247f., 251f., 305f., 310, 393, 414f., 431
Geschlechterrollen 50, 326, 386f.
Geschlechterverhältnisse 292, 349, 400f., 406
Geschlechtsausdruck 320, 333f., 349
Geschlechtsidentität 40, 248, 319f., 329, 333, 349
geschlechtsnormierende medizinische Eingriffe (bei inter Personen) 321, 343
Geschlechtsorgane / Genitalien / Sexualorgane 76, 146, 178, 207f., 211, 224, 230f., 342f., 247f., 293f., 319, 345, 367, 380f., 395f., 424
Gesprächsführung mit (Gewalt-)Betroffenen 306f., 371f., 398f.

gestalterisches Tun 206, 227, 234, 402
Gesundheitserziehung 60, 89, 435
Gewalt, sexuelle / sexualisierte 37f., 65, 229, 288, 292f., 306f., 321, 354f., 365f., 391f., 398f., 424f., 435
Gewaltprävention 29, 306f., 359f., 363, 378f., 391, 424f.
gewaltvolle sprachliche Bilder 385f.
Glück 67f., 280
Grenzen
Grenzachtung 82f., 87, 172f., 391f., 402, 407f., 412f., 418, 428f., 436
Grenzverletzung 35, 353f., 364f., 392, 408, 417, 441
Schamgrenzen 374, 404
Grounded Theory 123, 132, 195
Grundsatzerlass / Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik (Österreich) 11, 18, 40f., 48, 59, 71f., 74f., 79, 192, 197
Gruppenarbeit / Kleingruppe 202, 212f., 218, 267f.
Gruppendruck 42, 66, 236f., 240f., 268
Gruppendynamik / Interaktionsdynamik 225, 228, 253f., 264f., 410

**H**

Heteronormalisierung 318, 328, 330, 331f., 334
Heteronormativität 27, 267, 287, 305, 314f., 328, 334, 345, 350
Heterosexualität / heterosexuell 93, 41, 43, 150, 153, 233, 249f., 306, 324, 341, 349
heterosexuelle Matrix 316, 405
HIV / AIDS 65, 131
Homo-Ehe 313, 317
Homofeindlichkeit / Homonegativität / Homophobie 49, 335f., 346, 350
Homosexualität / homosexuell 42, 86, 153, 233, 306, 324f., 328f., 325, 341f., 396
Hymen / Jungfernhäutchen 250

**I**

Identität 67f., 70, 80, 277, 293f., 312, 319f., 328f., 426
geschlechtliche 232f., 248, 319f., 323, 328f.
sexuelle 35, 319, 323, 330, 42
inter* / intergeschlechtlich / intersexuell 252, 319f., 322f., 329, 341f., 343, 349f., 357, 399
Interaktionsdynamik / Gruppendynamik 225, 228, 253f., 264f., 410
Intersektionalität 104, 317, 338f., 346f., 405f., 426
Interventionen bei sexualisierter Gewalt 358f., 362f., 371, 391f., 399, 408, 434
Intimität 51, 436f., 374f., 378f., 397
Intimitätsschutz 66, 81f., 87, 162, 177f., 210f., 441

**J**

Jugend
empirische Befunde zu Jugendsexualität 76f., 184f., 204
Jugendschutz 35, 144, 437
Jugendsexualität 36, 76, 185f., 204, 235, 420f.
Jungfernhäutchen / Hymen 250

**K**

Kinder
Kinderfragen zu Sexualität 187f., 301, 322, 40
Kinderrechte 44f., 357, 362
kindliche Sexualität / Kindersexualität 27, 52, 182f., 185f., 286f., 367
Klasse / class 43, 102f., 154, 406f., 409
Kleingruppe / Gruppenarbeit 202, 212f., 218, 267f.
Klitoris 247f.
Kommunikation
intime 27, 46, 53, 66, 83, 204
Sexualität als Kommunikation 168f., 294f., 304
sexuelle 83, 168, 173
Konsens / Einvernehmlichkeit 287, 302, 367, 385, 391, 408, 415f.
Konsensmoral / Verhandlungsmoral 391f., 415, 288
Kontrastieren 124f., 126, 143, 221, 243, 266
Körper
Körper-Erkundungsspiele / ›Doktorspiele 182, 367
Körpergeschlecht 319f., 326, 333f.
Körpernormen 42, 186, 237, 240
Körperübung 175, 179, 226f., 402
Kritik
machtkritisch 16f., 68, 95, 474f.
normenkritisch 16, 245f., 250f. 402f.
rassismuskritisch 400, 402, 441
künstlerische Arbeiten 228, 231f.
Kunstunterricht / Bildnerische Erziehung 206, 246, 254, 435

**L**

Lebensweisen, vielfältige 284, 309, 318f., 321f., 336, 337f., 363, 399
Lecture Performance 198f., 208, 215, 217f.
Lehramtsstudien 29, 74, 133, 144f., 155f., 184, 430, 434f.
Lehrer*innen 12, 17, 33, 50, 71f., 76f., 81f., 86, 88f., 93f., 97f., 132f., 151f., 416f.
Lehrer*innenbildung 12, 29f., 70, 74, 90f., 100, 144f., 194f., 430, 433f.
Lehrgänge, sexualpädagogische 30, 72f., 130, 323f., 350f., 365f., 392
Leistungsbeurteilung / Benotung 83, 145f., 405
Lernsetting, praxisorientiertes 177f., 194f., 205f., 218
LGBTIQA+ 131, 31f.3, 335f.
Liberalisierung 45f., 48, 83, 42
Liebe 277f., 280f., 286, 297f., 303f., 309, 318f., 381f., 384, 425f.
Liebesbeziehung 53f., 313f., 328, 332
Logik der Praxis 20, 121, 126
Lust 52, 68f., 179f., 182f., 186, 208, 226, 231, 246f., 265f., 284f., 288f., 412f., 416f., 420f.
Lustfreundlichkeit 304, 310, 350, 393f., 415f., 418f., 424f.

**M**

Macht
machtanalytisch 43f., 421
machtkritisch 16f., 68, 95, 474f.
Macht-Lust 416f.
machtreflektiert / machtreflektierend 348f., 395f., 398, 400f., 425f., 431, 434f., 441
Machtverhältnisse 20, 42f., 89f., 97f., 315f., 321, 338f., 364f., 377f., 403f., 411, 425
Makroebene, didaktische 115f., 141
Männlichkeit 197, 325, 400f., 405, 409
Masturbation / Solosex / Selbstbefriedigung 18, 48, 85, 181, 237, 287, 406f., 412, 414f.
MAXQDA 123f., 128
Medien, digitale 185, 235, 240f., 415
Menstruation 208, 249, 262, 441
Mesoebene, didaktische 116, 123, 141, 177f., 194, 217f.
Methoden
gestalterische 224, 227, 402f.
qualitative Forschungsmethoden 77f., 93f., 108f., 118f., 430f.
sexualpädagogische 89f., 92, 97f., 175f., 178f., 209f., 215f., 218, 221f., 243f., 434
Migrationsgesellschaft 65f., 401
Mikroebene, didaktische 115f., 221f., 243f., 245f.
Missbrauch, sexueller 39f., 288, 321, 354f., 356f., 362f., 366f., 369f., 416f.
Mittelklasse-Normen 43, 154, 406f.
Möglichkeitsräume
des Sprechens 168f., 171f., 205f.
sexueller Bildung 222f., 253f., 393f., 426f., 434f.
Mononormativität 316, 331
Moralpanik 27, 36, 43, 235
Motivation 12, 89, 143f.

**N**

natio-ethno-kulturelle Herkunft 102f., 153, 234, 338, 347
nicht-binäre Geschlechtsidentität 150, 166, 253, 349, 400
Normalisierung 173, 317f., 331f., 336, 338, 347f., 385
Normen
Geschlechternormen / vergeschlechtlichte Sexualnormen 241, 252, 308f., 334, 389
Körpernormen 42, 186, 237, 240
Mittelklasse-Normen 43, 154, 406f.
normenkritisch 16, 245f., 250f. 402f.
Sexualnormen 186, 243f., 308f., 404

**O**

Öffentlichkeit
Gruppenöffentlichkeit / Peeröffentlichkeit / Schulöffentlichtkeit 83f., 85, 167, 172, 211f., 215
halböffentlich 19, 255, 263, 406
inszenierte 214f., 218, 256f.
Ökonomisierung sexueller Verhältnisse 46, 53f., 66, 420

Orgasmus 77, 412f.
Orientierung, sexuelle 100, 153, 233, 320f., 323, 330f., 338, 349f., 366
Othering 213, 305, 309, 326f., 401f., 409, 411
Outing 26, 258, 268, 329, 336

**P**
Paararbeit 212f., 226
Pädagogik
  Pädagog*innenbildung 12f., 16f., 58f., 74, 130, 379,394, 438
  Pädagogik vielfältiger Lebensweisen 284, 318
pädagogisch-professionelles Selbstverständnis 15, 57, 437
Pädagogischer Doppeldecker 179, 215f., 391, 402
Pädosexualität / Pädophilie 39, 355
Peergroup 85f., 233, 235, 240f.
Peerkultur 42, 83f., 86f., 437
  peerkultureller Druck 42, 66, 236f., 240f., 268, 404
Penis 84, 211, 230f., 247f., 292f., 298f., 325, 386f.
Penivagitus / Synonymespiel / Sexquiz / Wörter-Battle 210, 243f., 251, 268, 368f., 399
Plenargespräch 180f., 185, 189, 196, 198f., 213f., 218, 290, 321f., 367
Polyamorie 316, 320, 399
Pornografie 86, 181, 184f., 235f., 414
  Pornografie-Kompetenz 185, 238
  Pornografienutzung von Jugendlichen 185f., 204, 235f., 239f., 414
Praktiken
  didaktische 16, 140f., 177f., 196f., 209f., 274f.
  diskursive 118, 274f., 324f., 340f., 353f., 377f.
  sexuelle 48, 208, 242, 277, 324, 412f., 418
Praxis
  gelingende 16, 22, 253f., 255f., 272
  Praxis-Anekdoten 182, 183f., 199f., 332
  Praxisorientierung 194f., 215f., 218, 432
  Praxistheorien 113f., 347f., 430
Prävention von sexualisierter Gewalt 29, 306f., 359f., 363, 378f., 391, 424f.
Probehandeln 192, 196, 218
Profession 13f., 20, 69f., 96
Professionalisierung
  kritische 19, 96f., 101f., 140f., 243f., 304f., 314f., 407f.
  pädagogische 37, 95f., 117, 127, 395, 433f.
  Professionalisierungsansätze 93f., 97f., 195f., 198, 201, 203, 218, 271
  Professionalisierungsforschung 15f., 95f., 99f., 436
  Professionalisierungstheorien 69f., 95f., 102, 436
  sexualpädagogische 15, 17f., 58f., 130, 205f., 237f., 272, 394
Professionalität / professionell 14f., 188f., 201f., 221f.
  professionelle Herausforderungen 75f., 393f., 431f.
Pubertät 34, 83, 192, 330f., 372

**R**

Rassismus 338, 363, 378, 402, 441
Rassismuserfahrung 151, 441
Rassismuskritik 400, 402, 441
Referent*innen 17, 92, 123, 132f., 134f., 137f., 149f., 178f., 350, 385f., 391f.
Reflexion
biografische 427, 188f.
professionelle 26f., 68, 97f., 100, 188f.
reflektiertes Unbehagen 409f.

**S**

Scham 15f., 34, 50, 78, 82f., 147, 211, 254f., 291f., 374, 395f., 404f., 410, 417f.
Schamgrenzen 374, 404
Schimpfwörter, sexuell konnotierte 178, 300, 335, 341f.
Schlafzimmer 299, 406
Schlüsselprobleme pädagogischer Professionalisierung 433f., 437f.
Schule
schulische Rahmenbedingungen 17, 76f., 144, 431, 433f., 440
schulische Sexualpädagogik 11, 17f., 41f., 55, 59, 75f., 198, 360, 434f., 439
Schutzalter 336, 249
Schwangerschaft 42, 48, 76f. 88, 164, 167, 249, 262
Schwangerschaftsabbruch 182, 412
Selbstbestimmung
reproduktive 249, 257, 321
sexuelle 42, 66, 68, 79f., 252, 257, 321, 357, 361f., 364, 400, 407, 415f., 425
Selbstreflexion 188f., 196, 199, 201f., 212, 218, 427
biografische 427, 188f.
professionelle 26f., 68, 97f., 100, 188f.
sensibilisierendes Konzept 103f., 122, 127
Sensibilisierung für Übergriffe 39, 310, 354, 363, 370, 385f., 392, 410
Sexpraktiken 48, 208, 242, 277, 324, 412f., 418
Sexquiz / Penivagitus / Synonymespiel / Wörter-Battle 210f., 243f., 251, 268, 368f., 399
Sexualaufklärung 42, 49, 59, 61f., 69f., 76f., 290
Sexualerziehung 11, 32f., 36f., 59f., 61f., 73f., 76f., 130f., 182, 279f.
sexualfreundlich 89, 286f., 305, 359f., 431, 434f.
Sexualisation 62
Sexualisierung 43, 46, 171f., 306, 355, 368
Sexualität
als Grenzmarkierung zwischen Kindern und Erwachsenen 47f., 55
als leiblich-körperliche Praxis 50f., 169, 171, 294f.
als pädagogisches Thema 15f., 25f., 45f., 167f., 255, 430f.
als politisches Kampffeld 17f., 36f., 48f., 55
als Tabu 15, 32f., 45f., 79, 206f., 255, 412, 416f.
Sexualitätsdispositiv 51f., 423
Sexualitätsverständnisse 277f., 290f., 304f., 441
Sexualkunde 33f., 48, 62, 64, 76f., 439

Sexualorgane / Genitalien / Geschlechtsorgane 76, 146, 178, 207f., 211, 224, 230f., 342f., 247f., 293f., 319, 345, 367, 380f., 395f., 424
Sexualpädagogik
als pädagogisch-professionelles Feld 17, 29, 43, 60f., 75f., 439
als Subdisziplin der Bildungswissenschaft 15f., 28f., 30, 58f., 184, 197f., 202
diskriminierungsreflektierte 65, 399, 434, 437, 442
emanzipatorische 36f., 39f., 54, 58f., 64f., 67f., 69, 79, 222, 278f., 282f., 286, 359, 420f., 429
geschlechterreflektierte 61, 248f., 253, 275, 305f., 414, 418, 431
heteronormativitätskritische 315, 317f., 324f., 349f., 398
kritisch-reflexive 68
pragmatisch-aufklärende 283, 286
repressive 67f., 79, 279f., 291, 359
schulische 11, 17f., 41f., 55, 59, 75f., 198, 360, 434f., 439
Sexualpädagogik der Vielfalt 39f., 62, 65f., 284
skeptische 77, 78f.
Sexualpädagog*in 31f., 39f., 60f., 70f., 130f., 187, 289, 360, 408, 436
sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen
Aus- und Fortbildner*innen 17, 92, 123, 132f., 134f., 137f., 149f., 178f., 350, 385f., 391f.
Forschung zu 71f., 87f., 129f.
Rahmenbedingungen von 17f., 71f., 96, 143f.
Sexualwissenschaft 30, 66, 184, 192, 218, 288, 291f., 427
sexuelle Ausbeutung 27, 35, 37f., 46, 288, 355, 361, 398
sexuelle Bildung 32, 35, 40f., 62f., 422, 426f.
sexuelle / sexualisierte Gewalt 37f., 65, 229, 288, 292f., 306f., 321, 354f., 365f., 391f., 398f., 424f., 435
sexueller Missbrauch 39f., 288, 321, 354f., 356f., 362f., 366f., 369f., 416f.
sexuelle Praktiken 48, 208, 242, 277, 324, 412f., 418
sexuelle Übergriffe 37f., 288, 292, 306f., 354f., 360f., 362, 365f., 391f., 398f., 410f., 434f.
unter Kindern und Jugendlichen 374f.
›sexuelle Verwahrlosung‹ 27, 36
Sichtbarkeit 13, 45f., 324, 329, 410
Sinnesspiele 222f., 402f., 267
Snacks 192f., 217, 223
Solosex / Masturbation / Selbstbefriedigung 18, 48, 85, 181, 237, 287, 406f., 412, 414f.
soziale Ungleichheit 53, 318, 338f., 405f.
Sozialisation, sexuelle 27f., 60f., 83, 281
Soziografie 108f., 112f.
Speed Dating 165, 210
Sprache
inklusive 338, 395f., 399f., 403
machtreflektierte 395f.
Sprache und Sexualität 35, 78f., 168f., 205f., 209f., 211, 222, 243f., 250f., 294f., 378, 386, 395f., 425f.
Sprachlosigkeit 34, 46, 80, 364f., 395f.

Sprechen
Sprechenlernen 179, 205f., 209f., 211f., 215f., 218
über Sexualität sprechen 15f., 46f., 81f., 147, 168f., 171f., 173f., 205f., 215f.
STI 131, 208
Subjektivierung 96, 103, 113, 316, 404, 411, 421f.

**T**
Täter(*in) 292, 355f., 362f., 369f., 377f.
Täterstrategien 39, 47, 357, 399
Teilnehmende Beobachtung 19, 82f., 88f., 108f., 116, 121, 129, 134f., 153, 156, 253f.
Teilnehmer*innen 72, 88f., 93f., 102, 117, 130, 136f., 144, 146f., 151, 196f.
Theoretical Sampling 123
Toilette 209, 344, 374, 406
trans / trans* / transgender / transgeschlechtlich 248, 252,f., 319f., 322f., 326f., 333, 349
transfeindlich / transphob 50, 314, 337, 363, 369, 399f., 405, 436, 441
transsexuell 319, 327

**U**
Übergriffe, sexuelle 37f., 288, 292, 306f., 354f., 360f., 365f., 367f., 391f., 398f., 410f., 434f.
Übergriffe unter Kindern 37, 356f., 361, 367f., 36
Umlernen 101
Unterrichtsprinzip / Grundsatzerlass Sexualpädagogik (Österreich) 11, 62, 75f., 79, 131, 436
Utopie 11, 13f., 421

**V**
Vagina 211, 231, 241, 247f., 294, 386f., 441
Verdacht auf sexualisierter Gewalt 371f., 399
Verhandlungsmoral 288, 391, 415
Verhütung / Empfängnisregelung 36, 44, 76f., 89, 146, 184, 223, 249f., 256f., 266f., 286f., 412f.
Verlernen 14, 101f.
Verletzbarkeit 15, 33, 42f., 50f., 57, 95, 305f., 384, 389f., 403f., 416, 425
Verlieben 35, 299, 306, 331, 383f., 417
Vielfalt
amouröse 318f., 346f., 399
geschlechtliche 40f., 91f., 319f., 232f., 305f., 318f., 323f., 328f., 337f., 346f.
körperliche 247f., 319f., 326, 400, 418
sexuelle 27, 40f., 67f., 78f., 91f., 232f., 305f., 318f., 323f., 328f., 337f., 346f., 399f., 435
vielfältige Lebensweisen 284, 309, 318f., 321f., 336, 337f., 363, 399
Vulva 247f.

**W**
Weiblichkeit 52, 233, 235, 237, 268, 325f., 294, 334, 389, 395, 409
Wörter-Battle / Sexquiz / Penivagitus / Synonymespiel 210f., 243f., 251, 268, 368f., 399
wu-wei 255f.

**Z**

Zärtlichkeit 80, 296, 298
Zeichnungen 209, 224, 228, 230f., 378
zeitdiagnostisch 45f.
Zugehörigkeit 102, 149, 151f., 167, 409
Zusammenarbeit, multiprofessionelle 202, 203f., 435f., 442
Zuschreibungen 50, 148, 171, 292, 297, 319f., 329, 338, 345, 401, 405, 409f.
Zustimmung 135, 164, 288, 293, 302, 368, 415f.
Zweigeschlechtlichkeit 91, 251f., 287, 294, 315f., 326, 345f.

# Personen- und Organisationenregister


**A**
Adamczak, Bini 14, 251, 312, 421
Aebi, Christine 228, 295, 403
Aigner, Josef Christian 28f., 36, 40, 78
Akademie der bildenden Künste Wien 12, 128, 166, 206, 347
Aktion Leben 323, 366
Allen, Louisa 76, 359f., 363, 413
Auma, Maisha Maureen 401
Ausgesprochen! – LGBTIQ-Lehrer*innen 36
Axster, Lilly 47, 295, 385, 403

**B**
Baader, Meike Sophia 361f.
Beck, Angelika 232, 246, 254f., 329, 403, 435
Besorgte Eltern 42f.
Blumenthal, Sara-Frederike 28f., 76, 78, 82, 85f., 173f., 289, 405, 408f., 431
BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland 11, 59, 69, 74f., 361, 439
BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung der Republik Österreich 75
Bode, Heidrun 28, 76, 185
Boger, Mai-Anh 347f.
Bollig, Sabine 108, 124f.
Bornstein, Kate 276, 309
Bourdieu, Pierre 53, 97, 129
Breidenstein, Georg 85, 106, 108f., 119f., 126, 137, 140f., 147
Breuer, Franz 121, 123, 128, 195
Busche, Mart 27, 318, 401, 439
Butler, Judith 51, 103, 316, 404, 421
BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 58, 62, 69f., 71, 75f., 90, 185, 276, 361

**C**
Combe, Arno 14, 20
Czejkowska, Agnieszka 25, 97f., 127

**D**
Dalhoff, Maria 29, 46, 232, 363f., 392, 400
Danner, Rosa 31, 239
Debus, Katharina 12f., 65, 67f., 213, 229, 284, 318f., 401, 405, 407f., 418
Dissens e.V. – Institut für Bildung und Forschung 232, 337, 401, 418
Döring, Nicole 185, 238
Dr. Sommer 188

**E**
Emcke, Carolin 232, 312, 330, 337f., 352, 365, 396
Enders, Ursula 357
Engel, Antke 318

**F**
Fachstelle für Suchtprävention und Sexualpädagogik Niederösterreich 30, 72
Fachstelle Selbstlaut – gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen 17, 40, 72f., 307, 326, 352, 354f., 362f., 377f., 399
Facing the Differences (Forschungs- und Bildungsprojekt) 89, 127
Faßmann, Heinz (ehemaliger österreichischer Bildungsminister) 18, 70, 394
Fischer, Wolfgang 63
Foucault, Michel 45, 51f., 169, 277, 413, 421, 423, 427
Francis, Dennis A. 92, 313
Freud, Sigmund 182, 184, 285
Freund, Ulli 37, 356, 425
Fritzsche, Bettina 148, 401

**G**
Geertz, Clifford 107f., 143, 254
Glück, Gerhard 59, 76, 181, 415

**H**
Haraway, Donna 100, 120
Hark, Sabine 424
Hartmann, Jutta 27, 68, 80, 314, 317f., 330, 425
Heite, Catrin 13, 95, 97
Helsper, Werner 14, 99, 217
Henningsen, Anja 64, 67f., 360, 417
Heßling, Angelika 28, 76, 185
Hirschauer, Stefan 108, 113f., 149, 274
Hochschule Merseburg 29f.
Hoffmann, Markus 28f., 45f., 78, 81, 83f., 99, 181, 185, 206, 289, 419, 431, 439
Homosexuellen Initiative Salzburg (Hosi) 18, 323, 341, 436
hooks, bell 14, 50

**I**
Illouz, Eva 53f., 308, 384, 411
Imagining Desires (Forschungs- und Bildungsprojekt) 128, 235, 419, 440f.
Institut für das künstlerische Lehramt (Akademie der bildenden Künste Wien) 35, 206, 419
Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen 37f., 361
Institut für Sexualpädagogik Dortmund 72
Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien Österreich 72f., 323
International Planned Parenthood Organisation 58, 64

**J**
Jackson, Stevi 45f., 113, 277f., 285, 315, 424

**K**
Kein Täter werden (Präventionsprojekt) 355
Kelle, Helga 85, 124f., 179f.
Kentler, Helmut 37f., 67f., 280
Kessl, Fabian 13, 95, 97
Klafki, Wolfgang 437
Kleiner, Bettina 27, 401
Kostenwein, Wolfgang 29, 235, 238, 412

**L**
Langer, Antje 29, 78, 82f., 118, 171, 173f., 206, 274, 289, 431, 439
lil* – Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- & Gesundheitsförderung 17, 41, 72f., 323, 366

**M**
Mecheril, Paul 97, 102f., 339, 426
Messerschmidt, Astrid 97f., 100
Meyer-Drawe, Käte 79, 101
Milhoffer, Petra 28
Müller, Walter 65f., 77f., 222, 279f., 284, 395

**N**
NaGeH – mein NAME, mein GESCHLECHT, meine HOCHSCHULE 400
National Center of Competence für Sexualpädagogik (NCoC) 17, 71, 76

**O**
Önsür-Oluğ, Zeynep 400, 401, 408
Ortner, Rosemarie 12, 14, 98, 148, 400f., 409, 429, 432
Österreichische Gesellschaft für Familienplanung (ÖGF) 72
Österreichische Gesellschaft für Sexualwissenschaften (ÖGS) 72, 323, 365
ÖVP – die neue Volkspartei 18, 41, 314

**P**
Pädagogische Hochschule (PH) 17, 71f., 90f., 132f., 144f., 194f., 218, 323, 366
Plattform Sexuelle Bildung 41, 70, 323, 394
pro familia 39, 68

**Q**
Queerformat (Bildungsinitiative) 318, 337, 346, 400
Quindeau, Ilka 28

**R**
Rédai, Dorottya 92, 401, 406, 439
Reflecting Desires (Entwicklungsprojekt) 419
Retkowski, Alexandra 12, 26, 28, 37, 115, 354f., 359, 361, 363
Ricken, Norbert 26, 117
Riedel-Breidenstein, Dagmar 37, 356, 425
Rothmüller, Barbara 41, 45, 49f., 64, 401, 420

**S**
Sager, Christin 65, 231, 280
Sattler, Elisabeth 28f., 63, 230, 232, 419, 435f., 439
Schaffer, Johanna 231, 324, 328
Scheibelhofer, Paul 29, 401
Schetsche, Michael 27f., 36, 83
Schmidt, Gunter 36, 48, 184, 285, 288, 391, 415
Schmidt, Renate-Berenike 36, 60f., 64, 69, 83, 279, 282f., 286f., 291, 360
Schmincke, Imke 42, 45, 48f.
Schmutzer, Karla 232, 313, 339, 403, 410, 415, 435
Scott, Brigitte C. 92f.
Scott, Sue 45, 113, 277, 285, 315, 424
Selbstbewusst – Sexualpädagogik und Prävention von sexuellem Kindermissbrauch 72
Selbstlaut – Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen 17, 40, 72f., 307, 326, 352, 354f., 362f., 377f., 399
Selle, Ulrich 168, 209, 211, 215f., 234, 243, 251, 395
Serano, Julia 334, 400, 424
Siegenthaler, Rafaela 400, 405
Sielert, Uwe 26f., 33f., 59f., 69f., 141, 168, 184, 222, 279f., 284f., 293f., 358f.
Sigmund Freud Privatuniversität 72, 323, 366

**T**
TeenSTAR 17, 44, 323, 366, 412
Tervooren, Anja 28, 103, 148, 401
Thole, Werner 11, 26f., 37, 115, 361
Timmermanns, Stefan 29, 32f., 66f., 319
Tuider, Elisabeth 27, 29, 38, 41f., 65f., 80, 284, 337

**U**
UNESCO 12, 58f., 90

**V**

Valtl, Karlheinz 29, 60f., 67f., 74, 141, 168, 184, 279f., 291, 358, 421f., 428, 433f.
Villa, Paula-Irena 45, 50, 424
VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich 314, 321, 344, 357, 400
Voß, Heinz-Jürgen 294, 357

**W**

Weidinger, Bettina 29, 66, 76, 185, 238, 412
Weltgesundheitsorganisation (WHO) 58, 62, 71, 75, 77, 276
Wenning, Mario 255f., 265f., 272
Wrana, Daniel 97, 99f., 118, 274, 314

**Z**

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien 74
Ziegelwanger, Sabine 64f., 67, 284, 438
Zwischengeschlecht.org 343

# Danke

Ein großes Dankeschön an alle Referent*innen, Organisator*innen und Teilnehmer*innen der beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen, die ich aus Anonymitätsgründen nicht nennen kann. Danke dafür, dass mir ermöglicht wurde, das Feld durch teilnehmende Beobachtungen zu erforschen. Ohne die Bereitschaft der Beteiligten, sich dem forschenden Blick auszusetzen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ganz herzlich bedanke ich mich auch bei meinen Dissertationsbetreuerinnen; bei meiner Erstbetreuerin Agnieszka Czejkowska insbesondere für den Raum zum lustvollen und kritischen gemeinsamen Denken, die Suche nach einer stimmigen Sprache für pädagogische Fragen und die wertvollen und genauen Rückmeldungen zu meinen Texten.

Meiner Zweitbetreuerin Elisabeth Sattler danke ich insbesondere ganz herzlich für ihren Rückhalt und die ermutigende Unterstützung über all die Jahre, für ihren klaren Blick und viele hilfreiche Vorschläge und Anmerkungen, die mir weitergeholfen haben, wenn ich mich im Prozess verloren habe.

Es ist keine Selbstverständlichkeit, an Universitäten auf so viel wertschätzende Unterstützung und solch produktive kollegiale Arbeitsweisen zu treffen, wie ich sie in der Betreuung meiner Dissertation und in der Zusammenarbeit im Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik – zunächst von Agnieszka Czejkowska und dann von Elisabeth Sattler geleitet – erlebt habe und erlebe. Danke dafür!

Mit Agnieszka und Elisabeth verbindet mich auch die gemeinsame Arbeit in Bildungs- und Forschungsprojekten wie *Facing the Differences*, *Imagining Desires* und *Reflecting Desires*, die durch die Erfahrungen von partizipativer, multiprofessioneller und künstlerisch-wissenschaftlicher Forschung mein Verständnis von pädagogischen Fragen, von Professionalität und Differenzreflexivität, von Sexualpädagogik und dem Begehren nach einer anderen Praxis vertieft haben. Für gemeinsames Arbeiten und Lernen in diesen Projekten auch ein herzliches Dankeschön an all die Projektkolleg*innen; insbesondere Rosemarie Ortner, Anna Schähle, Tobias Dörler, Mikki Muhr, Anna Pritz, Lilly Axster, Rafaela Siegenthaler, Nin Langer, Karla Schmutzer, Maria Dalhoff, Zeynep Önsür-Oluğ, Katharina Karner, Louis Helga Hofbauer, Adnan Popović und Georg Oberlechner. Vielen Dank auch an unsere kritischen Freund*innen und Gastreferent*innen für die inspirierenden Vorträge, Workshops und Gespräche, vorzugsweise Katharina Debus, Hella von Unger, Jutta Hartmann, Elisabeth Löffler, Maisha Mau-

reen Auma, Christine Aebi, Sabine Ziegelwanger und Karlheinz Valtl. Dennis Francis danke ich ganz herzlich für den Anstoß zur Erweiterung meines Blicks über die Grenzen Europas hinaus, der für mich und für die Bildungswissenschaft leider noch immer nicht selbstverständlich ist.

Danke an alle Kolleg*innen in Dissertationsseminaren, Forschungswerkstätten, auf Konferenzen und Tagungen, die mit mir Materialstellen interpretiert und Teile aus meiner Arbeit diskutiert haben. Ein besonderer Dank geht an die Ethnografie-Arbeitsgruppe – Rosemarie Ortner, Julia Demmer und Daniela Rothe – für hilfreiche und anregende Gespräche und produktive Schreib-Klausuren.

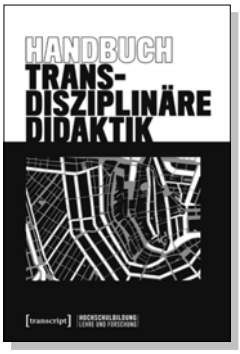
Für Co-Working, konstruktive Rückmeldung zu einzelnen Teilen, inspirierende Gespräche, ermutigende Unterstützung und notwendiges Korrekturlesen bedanke ich mich ganz herzlich bei Lilly Axster, Leon Ly* Antwerpen, Maya Kokits, Simone Gaubinger, Maria Dalhoff, Malin Thuswald, Rosemarie Ortner, Karin Wegscheider, Suse Dieckmann, Irene Messinger, Anna Pritz, Daniela Rothe, Marlies Thuswald, Jan Suren Möllers, Dorottya Rédai, Sabine Ziegelwanger, Lilith Nußbaumer, Claudia Schneider und Marianne Sorge.

Yi Xing Hwa ganz herzlichen Dank für das tolle Layout der Erstfassung und Anna Vida für die großartige Zeichnung. Ein herzliches Dankeschön geht auch an den transcript Verlag, insbesondere Johanna Mittelgöker und Johanna Tönsing für die professionelle und angenehme Zusammenarbeit. Dem österreichischen Wissenschaftsfond FWF und der Akademie der bildenden Künste Wien danke ich für die Publikationsförderung, die eine Veröffentlichung in Print und Open Access ermöglicht.

Ein ganz herzlicher Dank geht an meine Kontogruppe für das Wagnis einer finanziellen Solidargemeinschaft mit all ihren Freuden und Herausforderungen, die langjährigen freundschaftlichen, politischen und ökonomischen Verbindungen und den finanziellen Rückhalt während der Zeiten meiner Bildungskarenz.

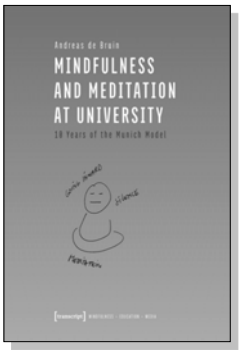
Danke sagen möchte ich auch meinen Freund*innen und Mitbewohner*innen vom *Verein für die Barrierefreiheit in der Kunst, im Alltag und im Denken* für den gemeinsamen Versuch, ohne Angst verschieden sein zu können, mit all den schönen, überraschenden und auch schmerzhaften Erfahrungen, die das mit sich bringt; für gelebte Kollektivität und das geteilte Begehren nach einer anderen, solidarischeren Alltagspraxis.

# Pädagogik




Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)
**Handbuch Transdisziplinäre Didaktik**

August 2021, 472 S., kart.,
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0




Andreas de Bruin
**Mindfulness and Meditation at University**
**10 Years of the Munich Model**

April 2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5

Andreas Germershausen, Wilfried Kruse
**Ausbildung statt Ausgrenzung**
**Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können**

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

# Pädagogik

Andreas de Bruin
**Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext**
**10 Jahre Münchner Modell**

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5

Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
**Art Practices in the Migration Society**
**Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna**

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0

Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)
**Geschlecht: divers**
**Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit**

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0
E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de**