

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 einflussreichen 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 Projektstage 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 Alltags Herausforderungen, 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 Transfeindlichkeit⁴ 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 Klafki's 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 Klafki's 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. Klafki's achtetes 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 Sexualpädagogik⁹. 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 (Projektstage, 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 Forschungsk Kooperationen 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 wechsele 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 fehlen¹²; 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 welchen 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 Fremdwörter 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 weißer 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 rassistenausblendende 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 kollektiven Austausch weiter zu verfolgen.