

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 Begehr 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 einer oder anderen Weise aufgegriffen werden. Ich fasse im Folgenden zusammen, inwiefern Sprachlosigkeit, Verletzbarkeit, Lust und Emanzipation bereits als sexualpädagogische Professionalisierungs Herausforderungen begriffen werden.
2. Die Chiffren sind gleichzeitig auch programmatic 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 machtflektiert 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 *sexualpädagogischer* 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 Begriffe 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 nicht-sprachlich 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 differenzieren 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, Begehr und Sexualität. Über ihre Absicht in »Wie wir begehren« schreibt sie, dass sie »in diesem Diskurs der eingebütteten 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 Begehr ausdrücken kann. Damit wollte ich nicht Sexualität als Politikum bestreiten, damit sollte Sexualität und Begehr 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 Begehrrens, eine andere Sprache für die Sprache des Begehrrens.« (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 *machtflektiertere*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 eingebbracht. 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 *machtflektiert* 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 *machtflektiert* 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 *machtflektierten* Zugängen spreche ist damit zweierlei intendiert: Zum einen meine ich damit, dass die (pädagogischen) Zugänge in ihrer Gestaltung *machtflektiert* sind, und zum anderen sei damit auch inkludiert, dass die Zugänge *machtflektierend* 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 antidiskriminativen 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 wird⁷, kommt dieses Thema in sexualpädagogischen Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung kaum vor. Dies hat wohl auch damit zu tun, 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.; TrIQe.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 reflektierten 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 nicht-deutscher Erstsprache oder ›mit Migrationshintergrund‹, per se problematischere Einstellungen oder weniger Wissen und Offenheit für sexuelle Themen hätten. Solche homogenisierenden Zuschreibungen verstallen 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, Bildungsbeteiligung oder Ausschluss erfahrungen 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 Rédat 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 machtflektierte 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, Sinnsspiele 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 Videos¹² 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; Schmutzter/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 unterworfen 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 Schulkasse 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 Empowerment²² 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 Jugendlichen 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 essentieller 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. Bezuglich 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 neo-liberale 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 aufzusetzen²³ 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 Involvierungen 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: 16ff.) 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 Schmutzter/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 gruppendiffus präsent ist. Unsicherheit oder auch große Routiniertheit, die zum Abspielen 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 Schmutzler plädiert unter dem Begriff des »reflektierten Unbehagens« (Schmutzler 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 Ernsthören von Unbehagen ist dabei auch die Anerkennung dessen, dass wir uns als Lehrende »in grundlegenden Schwierigkeiten befinden«, wie Schmutzler 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 Involvierungen darin zu begreifen und bearbeitbar zu machen (vgl. Schmutzler 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. Diskriminierungs dynamiken 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 Begehrn 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 benutzen 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 Begehrten 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, Begehrten, 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 Begehrten, 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 Begehrten 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, Begehrten, 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 Begehrten 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 Begehrts 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 genutzt, 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 Begehrungen kennenzulernen und sich selbst darin zu erproben, respektvoll und grenzachtend über Lust und Begehrungen 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 Taks 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 Schmutzter/Thuswald 2019 sowie unter www.imagingdesires.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 Begehrten 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 konsensuellem 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 begehen, 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, Begehrten, 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 Begehrten 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 schlachtweg 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, Begehr, 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 Begehr 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 Begehrns ist dieser inhaltlich breiter und hat einen erkennbaren Plural. Sowohl desires als auch Begehrn 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 Proskie in ihrem Artikel »Der pädagogische Blick auf Sexualität« (2017) für die Verwendung des Begriffs Begehrn.

10.4 Emanzipation: Das Begehr 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 neoliberaler 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 neoliberalen 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 Begehrrens (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 potentiellen 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 kurзорische 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 *Grundsatzelass 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 ›Wertneutralität³⁹ 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 scheint 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, Begehrten 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 vor habe, 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 nachzuholen, was ich sage, es aber nicht ganz verstehen kann. Sie könnte 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 Involvierungen der Genitalien. (Forschungstagebuch) Die Frage von Sex ohne direkte Involvierungen 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(llichkeit) eine klare und verständliche Sprache zu finden, weil Geschlechtsorgane, Geschlechtsidentität, Begehrungen und sexuelle Praxis in Sprache und Vorstellung so sehr verzahnt sind.

41 Obwohl die Wurzelkunft 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 Begehr 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 Begehr 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 Begehen 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 aufgegriffen 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 Involvierungen 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, (wie-
der) Distanz zum Thema zu gewinnen, wenn es in einer Weise zu nahe wird, die Lern- und Bildungs-
prozessen 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 ermöglicht oder verhindern 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 Begehrrens 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 mächtreflektierten 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 selbtkritisch 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 Buxton (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 machtflektierter 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.