

2. Sexualpädagogische Professionalisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Sexualpädagogik als Disziplin und Profession: Diskursive Verschiebungen

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

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

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

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

Sexualpädagogik als Querschnittsthematik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Begriffsdifferenzierungen

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

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

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

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

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

6 Zu einer gesellschaftspolitischen Einschätzung dieser Entwicklung vgl. Kapitel 10.4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskursive Kontinuitäten und Verschiebungen in der Sexualpädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Standen sich in den späten 1960er und den 1970er Jahren sogenannte repressive und befreiende Ansätze polarisierend gegenüber, so haben sich die unterschiedlichen sexualpädagogischen Ansätze in den darauffolgenden Jahrzehnten – mitbedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen – aneinander angenähert. Die Unterscheidung von emanzipatorischen und anderen – als liberal und/oder ganzheitlich einzuschätzenden – Ansätzen in der Sexualpädagogik lässt sich gegenwärtig nicht mehr so leicht treffen. Dies liegt daran, dass manche Positionen, die emanzipatorische Sexualpädagogik früher ausgezeichnet haben, gegenwärtig als professioneller Konsens in der Sexualpädagogik gelten wie etwa die Anerkennung jugendlicher Sexualität¹⁶. Ehemals als radikal verstandene emanzipatorische Positionen sind also mehrheitsfähig geworden, während sich zeitgleich auch die Ansprüche, die theoretische Basis und die Sprache emanzipatorischer Sexualpädagogik verändert haben und gegenwärtig zu meist weniger fundamentale Gesellschaftskritik beinhalten. Zudem wird auch die Bezeichnung *emanzipatorische Sexualpädagogik* gegenwärtig selten verwendet.

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

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

Zum Stand der Sexualpädagogik als Profession

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

Die gesetzliche Grundlage für diese Entwicklung wurde in Deutschland 1992 mit dem Schwangeren- und Familienhilfegesetz gelegt, das Sexuaufklärung als staatliche Aufgabe bestimmt. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) wurde mit der Umsetzung beauftragt und mit finanziellen Mitteln ausgestattet (vgl. Schmidt 2015: 13f.). In Österreich gibt es keine vergleichbare gesetzliche Grundlage und auch keine sexualpädagogisch gewidmeten Budgettöpfe auf Bundesebene. Sexualpädagogische Arbeit wird stattdessen beispielsweise über die Förderung von Familienberatungsstellen oder die Gesundheits- und Frauenfördertöpfe finanziert. Der staatliche Auftrag zu Sexualerziehung zeigt sich in Österreich vor allem im Grundsatzterlass Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik für die Schule (BMBF 2015).¹⁷ Darüber hinaus findet sich etwa auch im Bildungsplan für die Elementarpädagogik unter dem »Bildungsbereich Bewegung und Gesundheit« ein kurzer Absatz zur »Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zu Sexualität« (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer u. a. 2009: 17).

Die Erziehungswissenschaftlerin und Sexualpädagogin Anja Henningsen hat in ihrer umfangreichen Dissertation den Versuch unternommen, die Sexualpädagogik in Deutschland professionstheoretisch zu analysieren. Sie nimmt dazu die Entwicklung der Sexualpädagogik aus der Perspektive unterschiedlicher Professions- und Professionalisierungstheorien in den Blick (vgl. Henningsen 2012). Henningsens Arbeit gibt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen: Mangel und Engagement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Von solchen längeren Weiterbildungen, die zumeist auch Hospitationen bzw. Praktika umfassen, lassen sich *Fortbildungen* unterscheiden. Darunter verstehe ich kürzere Bildungsveranstaltungen – etwa halbtägige Workshops oder Wochenendseminare –, die einen Einblick in das Themengebiet der Sexualpädagogik bieten oder ein Schwerpunktthema näher behandeln. Diese Fortbildungen sind häufig auf Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten für den pädagogischen Alltag der Teilnehmer*innen konzentriert, ermöglichen aber aufgrund der Kürze keine systematische und intensive Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik. Solche Fortbildungen werden an Hochschulen²⁵, von Weiterbildungseinrichtungen, einschlägigen Vereinen und Institutionen angeboten und sind im Hinblick auf ihre Zielgruppen, ihre inhaltliche Konzeption und ihre Länge sehr unterschiedlich. Das Angebot reicht von zweistündigen Vorträgen bis zu mehrteiligen Fortbildungsreihen. Sexualpädagogische Fortbildungen werden entweder für eine bestimmte Berufsgruppe wie etwa Lehrer*innen angeboten, oder sie richten sich an Personen aus verschiedenen pädagogischen oder psychosozialen Handlungsfeldern. Die Fortbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen sind für Lehrer*innen zumeist kostenlos, während jene von Vereinen, Instituten und Gesellschaften fast immer kostenpflichtig sind.²⁶

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

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

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

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

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

Karlheinz Valtl zeigt am Beispiel der Universität Wien sehr anschaulich, wie gering das sexualpädagogische Angebot in der Lehrer*innenbildung gegenwärtig immer noch ist: Bei einer Studierendenzahl von 12.000 Studierenden am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien müssten pro Semester etwa 60 Seminare angeboten werden, damit alle Lehramtsstudierenden einmal in ihrem Studium ein sexualpädagogisches Seminar besuchen könnten (vgl. Valtl 2016: 129). Die gegenwärtige Realität sieht hingegen so aus, dass am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien pro Semester ein bis zwei Veranstaltungen explizit zu Sexualpädagogik angeboten werden (vgl. ebd.). Valtl merkt jedoch an, dass es in den letzten Jahren schwieriger geworden sei, Aussagen über das quantitative Angebot zu treffen, da »das Feld durch den Beitrag von Gender Studies, Fachdidaktiken und studentischen Initiativen³⁰ vielfältiger und auch unübersichtlicher geworden ist« (ebd.: 128f.). Das Miss-

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

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

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

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

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

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

1.3 Forschung zu schulischer Sexualpädagogik: Herausforderungen benennen

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

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

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

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

Quantitative Studien: Schule als Ort der Wissensvermittlung zu Sexualität

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

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

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

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

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

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

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

Qualitative Studien: Schule als Ort sexualpädagogischen Handelns

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

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

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

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

Zu den Schwierigkeiten Sexuelles in der Schule zur Sprache zu bringen

Was sagen die vier genannten Studien nun zu den Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik? In seinem Buch »Skeptische Sexualpädagogik« (1992) geht Walter Müller von der Klage über die mangelhafte Situation schulischer Sexualerziehung aus. Er beschreibt die historische Entwicklung der institutionalisierten Sexualerziehung von 1968³⁸ bis 1990 und skizziert gängige Erklärungsansätze für die »defizitäre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konventionelle Grenzen des Sprechens ausdehnen – Intimitätsschutz gewährleisten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zur doppelten Adressatenschaft im Sprechen über Sex: Unterrichtsgeschehen und Peergroup

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

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

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

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

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

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

Conclusio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Englischsprachige Studien: Wirksamkeit untersuchen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deutschsprachige Studien: Einschätzungen erheben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ethnografische Forschung: Professionalisierungsansätze befragen

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Theorien pädagogischer Professionalisierung: Kritische Einsatzpunkte

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

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

Zur Gesellschafts-, Organisations- und Subjektebene von Professionalisierung

In der Professionsforschung werden häufig drei Ebenen von Professionalisierung und von Professionalisierungsforschung unterschieden. Julia Seyss-Inquart (2013) benennt diese in der Einleitung des Sammelbandes »schule vermitteln« als Gesellschafts-, Organisations- und Subjektebene (vgl. ebd.: 17). Die Unterscheidung dieser drei Ebenen erscheint mir hilfreich, um unterschiedliche Dimensionen von Professionalisierung differenzieren zu können, auch wenn diese freilich miteinander verwoben sind. Professionalisierungsforschung, die Professionalisierung auf *gesellschaftlicher Ebene* in den Blick nimmt, fragt etwa danach, welche gesellschaftlichen Herausforderungen und Aufgabenbereiche durch Professionen – verstanden als eine Sonderform von Berufen⁵⁰ – bearbeitet werden, und untersucht die Herausbildung von Professionen, also den Prozess der Professionalisierung von gesellschaftlich als wichtig erachteten Aufgaben.

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

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

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

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

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

Handlungs- und machttheoretische Professionalisierung(sforschung)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Handlungssicherheit gewinnen – Gewissheiten befragen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Erfahrungen mit Sexualität, Begehren, Lust und Beziehung, die alle Beteiligten mitbringen, sind dabei auch geprägt und durchzogen von den Positionierungen der Beteiligten in machtvollen gesellschaftlichen »Differenzordnungen« (vgl. Mecheril/Plößler 2011) wie etwa Geschlecht, (Dis-)Ability, Klasse/soziale Herkunft, natio-ethno-kulturelle Herkunft⁵⁵, Religion, Alter oder sexuelle Orientierung. Diese Differenzordnungen bieten nicht nur Rahmungen für das Selbstverständnis der Beteiligten, son-

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

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

Differenzordnungen als sensibilisierendes Konzept

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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