

3. Ethnografie als Forschungsstrategie

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Ethnografisches Forschungsdesign: Beobachtungen theoretisieren

Die Ethnografie stellte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine zentrale methodische Neuerung in der wissenschaftlichen Erforschung ›fremder Völker‹ und ›fremder Kulturen‹ dar. *Ethno-Graphie*, als Forschungsstrategie in der Völkerkunde² entwickelt, war an der Beschreibung der Besonderheiten und Charakteristika der Kultur oder Praxis einer bestimmten Volksgruppe oder Ethnie interessiert (vgl. Breidenstein 2006: 20). In der Soziologie wurde die Ethnografie als Methode in zweierlei Weise aufgegriffen: Zum einen wurde sie für die Erforschung des »Fremden in der eigenen Gesellschaft« adaptiert und zum anderen als Forschungsstrategie und methodische Grundhaltung der »Befremdung« von scheinbar Vertrautem weiterentwickelt (Hirschauer/Amann 1997). In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft lässt sich insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten eine Zunahme an ethnografischen Studien beobachten, wie Jürgen Budde feststellt (vgl. Budde 2015: 7). Diese Zunahme führte auch zu einer stärkeren methodologischen Reflexion ethnografischer Forschungsdesigns. Ausdruck dessen sind etwa die bildungswissenschaftlichen Ethnografie-Tagungen und die dazu publizierten Sammelbände.³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Die *Bestimmung der zu untersuchenden Praxis* wurde in der Völkerkunde traditionell über die Kategorien Volk(sgruppe) oder Ethnie vorgenommen. Die Unterscheidung zwischen fremder bzw. eigener Kultur stellte dabei ein zentrales Unterscheidungsmerkmal dar (kritisch dazu Kuhn/Neumann 2015; Dellwing/Prus 2012: 88f.). Anstelle von Ethnie oder Volk dienen in der Soziologie und Bildungswissenschaft Begriffe wie (Sub-)Kultur, Lebenswelt, Berufsgruppe oder Institution zur Spezifizierung einer Praxis und zum Abstecken eines Feldes. Gegenwärtig wird zudem betont, dass das Feld einer Praxis nicht als gegeben angenommen werden kann, sondern durch die Forschung erst als Feld konstituiert bzw. abgesteckt wird.
3. Ethnografische Forschung untersucht soziale bzw. kulturelle Praxis, indem Forschende *an dieser Praxis teilnehmen* – und nicht etwa durch das Sprechen über die untersuchte Praxis.⁶ Teilnehmen meint dabei die sinnliche Erfahrung der Praxis, also das Zuhören, Beobachten, Riechen und Spüren. Ein zentrales Charakteristikum ethnografischer Forschung ist also das Dabei-Sein und Miterleben – die Ko-Präsenz. Dabei untersucht ethnografische Forschung die soziale und kulturelle Praxis dort, wo sie stattfindet. Ethnograf*innen nehmen also an Aktivitäten und Situationen teil, die auch ohne ihre Forschung stattfinden würden (vgl. Budde 2015: 10). Sie stellen folglich nicht bestimmte Situationen her, indem sie jemanden zum Interview einladen oder einen Fragebogen austeilen, sondern begeben sich selbst in eine lebensweltliche Praxis hinein. Die zentrale Erhebungsmethode ethnografischer Forschung ist deshalb die *beobachtende Teilnahme* oder die *teilnehmende Beobachtung* im Feld. Grundsätzlich wird die Gleichörtlichkeit und -zeitlichkeit der Beobachtenden mit dem Geschehen durch zwei Annahmen nahegelegt, wie Breidenstein und Kollegen schreiben: »durch die Annahme, dass Sozialität wesentlich in Situationen stattfindet, und durch die Annahme, dass Situationsteilnehmer einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben, der auch das Erlernen von sozialen Kompetenzen über kulturelle Grenzen hinweg ermöglicht. Hinzu kommt nun noch ein dritter Grund für Kopräsenz, nämlich ihr zeitlicher Aspekt. Ethnografien verlangen nach Synchronizität der Begleitung von Sinnbildungsprozessen. Man will soziale Praxis im Vollzug und damit zeitgleich beobachten.« (Breidenstein u. a. 2015: 41). Dabei wird häufig betont, dass es notwendig ist, über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten, um das Feld und dessen Praktiken, Interaktionen oder Rituale erschließen zu können.
4. Was in standardisierter Forschung immer wieder als Problem beschrieben wird – nämlich die *Subjektivität des Erfahrungsbezugs* der Forschenden und die *Reaktivität des Feldes* –, wird in der Ethnografie als Werkzeug der Erkenntnis begriffen. Die Reaktivität – also das Reagieren des Feldes auf seine Erforschung – gilt in stan-

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Praxistheoretisches Vokabular: Soziale Routinen rekonstruieren

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

Zum praxistheoretischen Blick auf Handeln

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

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

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

2. Handeln als Praxis zu begreifen ermöglicht eine »Auffächerung unterschiedlicher Aktivitätsniveaus« (vgl. ebd.: 45), womit Hirschauer meint, dass Handeln nicht nur im Sinne von »etwas unternehmen« begriffen werden kann, sondern auch als »etwas geschehen lassen«, »etwas geschehen machen«, »etwas routiniert unterbinden« oder »sich unterlaufen lassen« (vgl. ebd.: 49). Diese Abwendung von der »aktivistischen Idealisierung« des Handlungsbegriffs (ebd.) ist für ethnografische Forschung wie meine Studie jedenfalls gewinnbringend, weil auf diese Weise ein breiteres Spektrum an Handlungsweisen in den Blick gerät.
3. Der Blick auf Handeln als Praxis ermöglicht es zudem, Handeln als *Koaktivität* zu verstehen. Dies hat den Vorteil, dass der Fokus stärker auf Interaktionen, also auf Praxis als »verteilt[m]« Handeln« liegt (ebd.: 62). Zudem erlaubt diese Sichtweise eine Öffnung zu Artefakten als Partizipanden des Handelns: »Anders als die Inter-subjektivität, von der die Dinge ausgeschlossen waren, kann die Interaktivität also auch den Gebrauch von Dingen einschließen.« (ebd.: 53) Auch diese Sichtweise ist ethnografisch gut anschlussfähig und ermöglicht eine methodologische Basis für den Blick auf die Rolle von Artefakten in Aus- und Fortbildungen.

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

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

Zur Unterscheidung von Tätigkeit, Handlung, Praktik und Interaktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zum Verhältnis von Praktiken und Diskursen

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

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

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

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

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

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

3.3 Methodische Werkzeuge: Das Vorgehen plausibilisieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) Werkzeuge der Datenerhebung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Werkzeuge der Datenauswertung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) Zur Darstellung der Forschungsergebnisse

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

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

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

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

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

3.4 Zur Chronologie der Forschung: Sich im Prozess orientieren

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

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

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

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

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

3.5 Zur Konstitution des Feldes: Auf einführende Veranstaltungen fokussieren

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

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

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

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

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

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

In meiner Forschung beziehe ich mich also auf Bildungsveranstaltung in der Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätigen, insbesondere Lehrer*innen.²² Dabei konzentriere ich mich vor allem auf kürzere und mittellange sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen, die nicht vorrangig darauf abzielen, eine Qualifikation als Sexualpädagog*in anzubieten oder für die spezialisierte Tätigkeit als Sexualpädagog*in auszubilden, sondern (angehende) pädagogisch Tätige auf die sexualpädagogisch relevanten Herausforderungen in ihrem jeweiligen Berufsfeld vorzubereiten. Das heißt, ich habe in keinem der längeren – zwei bis viersemestrigen – Lehrgänge, die in Österreich derzeit angeboten werden (vgl. Kapitel 2.2), Beobachtungen durchgeführt. Vielmehr habe ich mich auf höchstens einsemestrige Lehrgänge, Semester-Lehrveranstaltungen, Seminare, Workshops und als Fortbildung konzipierte Fachtagungen konzentriert. Diese Fokussierung hat sich im Laufe der Forschung herausgebildet und ist neben pragmatischen Gründen²³ vor allem in meinem Forschungsinteresse begründet: Mein momentanes Interesse als Lehrende und Forschende in der Pädagog*innenbildung liegt nicht vorrangig auf der *Professionalisierung von Sexualpädagog*innen*, sondern auf der *sexualpädagogischen Professionalisierung von Lehrer*innen*. Mich interessiert also insbesondere, wie Lehrer*innen durch Aus- und Fortbildung in ihrem Umgang mit sexualpädagogischen Fragen und Herausforderungen im be-

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

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

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

Im Laufe der Forschung stellte sich auch die Frage nach der Eingrenzung des Feldes in inhaltlicher Hinsicht, insbesondere in Richtung der pädagogischen Arbeit zur Prävention sexualisierter Gewalt, der LGBTIQA+-Bildungsarbeit²⁴ oder der HIV- und STI-Prävention²⁵. Zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes schien es mir im Laufe der Forschung sinnvoll, mich auf Bildungsveranstaltungen zu konzentrieren, die Begriffe wie Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexuelle Aufklärung oder sexuelle Bildung in ihrer Ankündigung verwenden. Die Auswahl lässt sich erstens mit Verweis auf das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik begründen, das als programmatischer Bezugspunkt schulischer Sexualpädagogik und damit auch der Lehrer*innenbildung gelten kann – wobei, wie bereits erwähnt, auch zahlreiche Personen anderer Berufsgruppen in manchen der Bildungsveranstaltungen zugegen waren, für die dieser programmatische Rahmen nicht von Relevanz ist. Diese Eingrenzung des Forschungsfeldes lässt sich zweitens damit erklären, dass sich Sexualpädagogik in den letzten Jahrzehnten als Begriff für eine Aspektdisziplin wie auch eine Tätigkeitsbezeichnung etabliert hat – und dies über weltanschauliche Differenzen hinweg. Drittens lässt sich die Konzentration auf Bildungsveranstaltungen, die mit Sexualpädagogik, Sexualerziehung, sexueller Aufklärung oder sexueller Bildung bezeichnet werden, damit begründen, dass ein gewisser Anspruch an Allgemeinheit suggeriert wird. Mich interessiert, was jeweils unter diesem »Allgemeinen« in der Sexualpädagogik verstanden wird.

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

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

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

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

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

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

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

- Veranstaltung in der Ausbildung sowie der Fortbildung von Lehrer*innen
- unterschiedliche Anbieter*innen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Vereine, Weiterbildungsinstitutionen etc.)
- unterschiedliche Dauer (eintägiges Seminar, einsemestrige Lehrveranstaltung, Lehrgänge mit mehreren Blöcken, halbtägiger Workshop etc.)
- unterschiedliche Ausbildung der Referent*innen (siehe unten)
- Veranstaltungsorte in mehreren österreichischen Bundesländern²⁶

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

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

Überblick über die beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen

N=12

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

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

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

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

Bundesländer	Wien	andere Bundesländer
Anzahl	8	4 (verschiedene Bundesländer)

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

3.6 Positionierung im Feld: Vertrauen aufbauen und Distanz behalten

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

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

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

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

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

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

Zur Positionierung im Feld

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

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

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

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

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

Kontakte im Feld

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

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

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

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

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

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

Conclusio

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

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

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