

EINLEITUNG

Sexualpädagogik, Utopie und Professionalität

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

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

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

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

Die vorliegende Arbeit² widmet sich dem Desiderat mit einem Schwerpunkt auf sexualpädagogische Veranstaltungen in der Pädagog*innenbildung.³ Sie greift also die Frage auf, wie die sexualpädagogische Aus- und Fortbildungspraxis für Lehrer*innen in Österreich gegenwärtig gestaltet wird. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, wie bestehende Veranstaltungen inhaltlich gestaltet sind, und nicht auf der Erfassung der Quantität der Angebote. Das Kernstück der Arbeit bildet deshalb eine ethno- oder besser gesagt soziografische Studie in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für (angehende) Pädagog*innen. Die Studie untersucht, was in diesen Veranstaltungen getan und gesprochen wird, welche Themen auf welche Art und Weise behandelt werden und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zwischen den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen.

Über Sexualität sprechen – Professionalität herausfordern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sexualpädagogische Professionalisierung beforschen: Bedingungen und Herausforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forschungsfragen und Positionierungen

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

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

Aus diesen Forschungsinteressen heraus lassen sich drei zentrale Forschungsfragen formulieren:

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

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

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

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

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

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

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

Zum Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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