

Sexualbiografische Reflexionsarbeit als Element pädagogischer Professionalisierung

Julia Kerstin Maria Siemoneit

Der vorliegende Artikel plädiert für (sexual-)biografische Reflexionsarbeit als Teil pädagogischer Professionalisierung und widmet sich den Möglichkeiten und Grenzen biografischer Arbeit in der Lehrer:innenbildung. Hierzu wird anhand des Sprechens über Körper der Einfluss der eigenen Sexualbiografie auf pädagogisches Deuten, Verstehen und Handeln verdeutlicht und anhand des Begriffs der Lehrer:innenprofession konkretisiert.

Lehrer:innen verstehen und deuten den sexuellen Gehalt unterschiedlicher Situationen im Schulalltag auch auf der Basis ihrer eigenen Sexualbiografie. Die individuelle Sexualbiografie kann dann als Faktor für das Verstehen, die Bewertung von und den Umgang mit als sexuell oder intim wahrgenommenen Situationen, von Körperlichkeit sowie der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule gelten. Dabei wird der Anteil der eigenen Erfahrung in der Deutung von Situationen nicht immer reflektiert. Angelehnt an das dargelegte Sexualitätsverständnis werden mögliche Reflexionsanstöße für die (sexual-)pädagogische Professionalisierung gegeben. Abschließend folgen Überlegungen zu den Chancen und Herausforderungen sexualbiografischer Reflexionsarbeit für die Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen.

1. Zur Verschränkung von biografischen Erfahrungen, kulturellen Deutungsmustern und pädagogischem Deuten und Verstehen

Die sexualpädagogische Reflexionsarbeit als fortlaufende, die praktische Arbeit vorbereitende und begleitende Tätigkeit gehört zum professionellen Selbstverständnis der Sexualpädagogik dazu. Durch die Exploration der eigenen Sexualbiografie im Hinblick auf die Beziehungs-, Körper-, Bedürfnis- und Geschlechtererfahrungen (s.u.) sollen die eigenen Normen und Werte,

Fantasien und moralischen Vorstellungen expliziert und damit sichtbar gemacht werden (vgl. Osbar u.a. 1999: 83). Mittels der Begegnung mit den eigenen Handlungsmotiven, die das pädagogische Verstehen und Handeln bestimmen, wird reflexiv zugänglich, ob etwa das Verhalten von Kindern und Jugendlichen angemessen interpretiert und verstanden und die Deutungen in angemessene (sexual-)pädagogische Handlungsweisen überführt wurden. Damit soll das ›heimliche‹ bzw. versehentliche Hineinwirken persönlicher Ansichten moderiert werden, die vielleicht im Hinblick auf die eigene biografische Gewordenheit Sinn ergeben, aber nicht auf alle pädagogischen Situationen bzw. den speziellen pädagogischen Fall übertragbar sind.

Eine Biografie ›existiert‹ nicht aus sich selbst heraus (s. Abschnitt 2). Biografien sind eingelassen in einen historisch, kulturell und sozial spezifischen gesellschaftlichen Rahmen, der etwa im Hinblick auf Konventionen, Normen und Werte orientierungsgebend ist. Diese Normen, Werte und Deutungsmuster finden Eingang in das Denken und Handeln von Gesellschaftsmitgliedern, fühlen sich ›wahr‹ an und lassen sich daher möglicherweise nur schwer einer kritischen Auseinandersetzung unterziehen. So bilden Deutungsmuster gewissermaßen die Folie, auf der Schulalltag interpretiert und verstanden wird, und somit das schulische Miteinander beeinflussen kann.

In von mir durchgeführten Interviews mit Gymnasiallehrkräften fiel etwa auf, dass Schülerinnenkörper als Bezugspunkt für Sexualität im schulischen Raum herangezogen und problematisiert wurden.¹ Besonders deutlich war dabei, dass gerade Lehrer im Vergleich zu ihren Kolleginnen die Kleiderwahl einiger Schülerinnen als besonders »unangenehm« und »unangebracht« bewerteten. So befürchteten die Lehrkräfte zum einen auf der Folie einer heterosexuellen Begehrensmatrix² in der Bekleidungspraxis der Schülerinnen ein Risiko für die Konzentrationsfähigkeit der Jungen und damit einhergehend deren Bildungsbenachteiligung. Darüber hinaus sahen sich Lehrer

1 Hierbei handelt es sich um ein Zwischenergebnis aus meinem Forschungsprojekt, in welchem anhand von Lehrer:inneninterviews das Verhältnis von Schule und Sexualität untersucht wird (vgl. Siemoneit 2021).

2 Dies bezeichnet die Norm, dass Menschen jeweils als Mann oder Frau gekennzeichnet werden und jeweils gegengeschlechtlich begehren. Damit bleiben sämtliche Geschlechter und Begehrensformen, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen, unberücksichtigt (vgl. Butler 2014 [1991]: 22ff.).

durch die Schülerinnenkörper in der Gestaltung ihrer pädagogischen Beziehung im Hinblick auf das Aufrechterhalten von Distanz eingeschränkt, weshalb in der Folge Schülerinnen bisweilen mit beschämenden Bemerkungen oder direktiven Ermahnungen zu einer anderen Bekleidungspraxis diszipliniert wurden.

Beides, sowohl die Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit der Jungen als auch der pädagogischen Beziehung zu den Lehrern, setzten jeweils am Körper *der Schülerinnen* an. Hier haben sich geschlechtsspezifische soziale Deutungsmuster in das Verstehen und Handeln von Lehrkräften eingearbeitet, die an gewohnte Denktraditionen zu Geschlecht anschließen und damit die Sexualisierung von Situationen *durch Sozialität* erst ermöglichen.

Lehrer markieren Schülerinnenkörper als ein pädagogisches Problem und *stellen* damit den Körper in der Schule als ein bearbeitungswürdiges Problem *her*. Denn Körper *an sich* können kein ›Problem‹ sein, sondern werden dies erst, wenn sie auf der Folie sozial verfügbarer Wissensbestände zu Geschlecht gelesen und interpretiert und etwa als »unangenehm« oder »unangebracht« *erlebt* werden. So ist der Körper bedeutungslos ohne den sexualisierenden Blick *auf* die Mädchen- bzw. Schülerinnenkörper. Ohne diese Lesart würde er auch nicht mit den Leistungsanliegen und den Beziehungsformationen von Schule in Konflikt geraten. Damit wird der Bekleidungs- und Entscheidungsautonomie von Mädchen gegenüber ›blickenden‹ Mitschülern und Lehrern ein geringerer Wert eingeräumt. Was sich auf diese Weise in der Schule vermitteln könnte, sind Geschlechterkonstruktionen, die Jungen- bzw. Männersexualität als unkontrollierbar und ›triebhaft‹ aktualisieren und mit der Forderung nach ›entsexualisierender‹ Disziplinierung des weiblichen Körpers einhergehen.

Über sexualbiografische Reflexionsarbeit ist es möglich, sich solche Geschlechterkonstruktionen vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen in einer spezifisch verfassten Gesellschaft zu vergegenwärtigen und diese für den eigenen sexualisierenden Blick und damit auch das eigene pädagogische Tun kritisch zu befragen.

2. Berufs- und Sexualbiografien von Lehrer:innen als konstitutives Element der pädagogischen Beziehung und des Sprechens über Sexualität

Die Bearbeitung von sexualitätsbezogenen Themen – hierunter kann etwa das Sprechen über Sexualität im (Sexualerziehungs-)Unterricht verstanden werden oder aber auch der Umgang mit Körpern in der Schule (s.o.) u.v.m. – kann das pädagogische Verhältnis in ein intimisiertes, diffuses und partikularistisches Adressierungsgefüge verschieben, was mit der Norm der Affektneutralität pädagogischer Beziehungen brechen könnte. Die Herausforderung besteht darin, dass Sexualität der privaten und intimen Sphäre zugerechnet wird, demnach als besonders nächststehend gilt und mit den institutionalisierten Rollen von Lehrer:innen und Schüler:innen im öffentlichen Raum konfliktiert. Der Anspruch an professionelles Handeln im pädagogischen Kontext ist im Kontrast zu laienhaftem Alltagshandeln jedoch, »Nähe und Distanz zu seinen Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken und miteinander zu vermitteln« (Müller 2012: 145).

Im Folgenden wird einem Verständnis der Lehrer:innenprofession gefolgt, welches zunächst das (1) Unterrichten als Kerngeschäft beschreibt, d.h. an der erfolgreichen Umsetzung dieser Kernaufgabe bemisst sich im Letzten die Qualität einer Lehrperson. Darüber hinaus wird das pädagogische Tun, zu dem auch, aber nicht nur das Unterrichten zählt, als (2) unhintergebar verschränkt mit der Person der Lehrperson selbst angesehen sowie (3) eine klient:innenorientierte Unterstützung in Krisen- und Umbruchsituationen angeboten (vgl. Bonnet/Hericks 2014; Oevermann 1996). Im Folgenden werden vor allem die pädagogisch umfassenden Merkmale der Unhintergebarkeit der eigenen Person sowie der Klient:innenzentrierung mit den jeweiligen sexualpädagogischen Anforderungen verbunden und im Hinblick auf ihre pädagogischen Implikationen ausgelotet. Sichtbar wird dabei, dass professionalisiertes pädagogisches Tun auch bedeutet, Rückgriffe auf die Sexualbiografie und sexualbiografische Wissensbestände kontinuierlich zu beobachten und zu moderieren.

Charakteristisch für die Lehrer:innenprofession ist, dass das pädagogische Denken und Tun unhintergebar mit der (Privat-)Person selbst verwoben ist. In der Vermittlungspraxis schlagen sich das Denken, Sprechen und Fühlen von Lehrer:innen nieder. Bezogen auf Sexualität bzw. Sexualerziehung bedeutet dies, dass im pädagogischen Handeln Normen und Werte, persönli-

che Standpunkte und Anliegen sichtbar werden, die für jene Lehrperson von Bedeutung sind, kurz: Das pädagogische Tun leitet sich (auch) aus den eigenen Überzeugungen ab. Von Sexualität als intemem und persönlichem Thema sind Lehrkräfte stets ›betroffen‹. Ihr pädagogisches Handeln läuft insofern Gefahr zu deprofessionalisieren, als sich das Handeln auf das biografisch ›Eigene‹ bezieht und die Bedürfnislagen von Schüler:innen dahinter zurücktreten könnten. Erst die reflexive Begegnung und Auseinandersetzung mit dem ›Eigenen‹ ermöglicht auch die Unterscheidung zum ›Anderen‹.

Aus psychoanalytisch orientierter Perspektive stehen Pädagog:innen immer vor zwei Kindern zugleich: dem Kind *vor* ihnen, das erst noch in die Logik des rollenförmigen Handelns hineinsozialisiert werden müsse, ohne etwa Zurückweisungen als Kränkungen seiner Gesamtperson aufzufassen, und dem Kind *in* ihnen mit den eigenen (unerfüllten) Bedürfnissen und Wünschen: »Die eigene Anerkennungsgeschichte [...] bildet genau insofern einen Resonanzboden für drohende Verstrickungen in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die diffuse Beziehungsmuster befördern und emotionale Beziehungsdynamiken der Lehrperson aktualisieren können.« (Helsper/Reh 2012: 273)

Wenn Lehrer:innen also kein reflektiertes Verhältnis zu ihrer eigenen Beziehungs- und Sexualbiografie pflegen, besteht das Risiko, dass sie ihre eigene (berufs- und sexual-)biografische Anerkennungsgeschichte fortlaufend re-inszenieren und ihre pädagogischen Beziehungen vorwiegend im Modus ihrer eigenen biografischen Erfahrung gestalten. Umgekehrt können auch die biografischen Erfahrungshaushalte ressourcenorientierter als »privates biografisches Kapital« (Brüsemeister 2004: 57) perspektiviert werden. So können etwa biografische Parameter wie Herkunft, Geschlecht, Begehren usw. pädagogisch reflektiert in die pädagogische Beziehung oder das Sprechen über Sexualität eingebracht werden. Aufgrund dieser Unhintergebarkeit der eigenen Person, ihrer Überzeugungen, Normen und Werte und nicht zuletzt ihrer Wissensbestände ist es umso bedeutender, sich im Rahmen einer wissensbasierten (sexual-)biografischen Reflexionsarbeit der eigenen Geschichte zuzuwenden und somit das ›Eigene‹ vom ›Anderen‹ zu trennen. Das bedeutet, eigene biografische Themen sowohl aus den pädagogischen Beziehungen als auch aus dem Sprechen über Sexualität herauszulösen oder aber dieses umschriebene Erfahrungswissen *pädagogisch reflektiert* einzusetzen. In diesem Sinne leitet sich die besondere Herausforderung sexualpädagogischer Professionalisierung sowohl aus der pädagogischen

Praxis und Beziehungsführung als auch aus der Besonderheit der Sexualität selbst ab (vgl. Burchardt 2000: 190).

Daraus ergibt sich ein zweifaches Deprofessionalisierungsrisiko: Es betrifft zum einen die Gestaltung der pädagogischen Beziehung und zum anderen das biografische, verfügbare sexualitätsbezogene (Erfahrungs-)Wissen über Sexualität, in das sich implizite gesellschaftliche Deutungsmuster oder persönliche Erfahrungen unbemerkt eingearbeitet haben, die Einfluss nehmen auf das Deuten und Verstehen von Schüler:innenverhalten sowie auf die Entwicklung von Handlungsantworten.

Das pädagogische Tun ist unhintergebar mit der Lehrperson als Individuum und Privatperson verknüpft und zugleich repräsentieren und verkörpern Lehrkräfte mit ihrer hegemonialen Sprecher:innenposition gegenüber den Schüler:innen – sowie gegenüber allen weiteren schulischen Akteur:innen wie etwa Eltern – (symbolisch) die Schule sowie das Bildungssystem. Letztlich definieren Lehrkräfte über ihre Deutungshoheit in der Schule und den schulischen Interaktionen, was in der Schule in Hinblick auf Sexualität als (un-)sagbar, verhandelbar oder sanktionierbar gilt. So ist es schon zum Allgemeinplatz geworden, dass Sexuaufklärungsunterricht an deutschen Schulen vorwiegend über genuin biologische Themen wie etwa Geschlechtsorgane, Empfängnisverhütung und sexuell übertragbare Krankheiten aufklärt, moralisch aufgeladene und umkämpfte Themen wie Homosexualität, Schwangerschaftsabbruch, Zärtlichkeit, Liebe und Lust sowie emotional belastende und potenziell überfordernde Themen wie sexuelle Gewalt und Missbrauch demgegenüber etwa 50 % seltener thematisiert werden (vgl. Heßling/Bode 2015: 36). Diese Dethematisierung kann dazu führen, dass Schule von Heranwachsenden *nicht* als Ort erlebt wird, an dem sich solcher mitunter emotional belastenden Themen und der Verantwortung für den Schutz von Heranwachsenden angenommen wird (Themenbereich: sexuelle Gewalt, Diskriminierung etwa von nicht-heterosexuellem Begehren) oder Heranwachsende als sexuelle Wesen mit sexuellen Bedürfnissen anerkannt werden (Themenbereich: Zärtlichkeit, Liebe, Lust).

Ein weiteres Professionsmerkmal von Lehrer:innen sei, dass das Lehrer:innenhandeln klient:innenzentriert auf die Befähigung von Schüler:innen im Umgang mit Krisen- bzw. Umbruchsituationen abgestellt ist (vgl. Bonnet/Hericks 2014: 4f.). Dabei kann Lehrer:innenhandeln selbst auch krisenauslösend sein: So können Lehrer:innen als Krisenauslöser:innen eine Aufgabe stellen, die etwa zu Frust auf der Schüler:innenseite führen kann, oder Leistungsbewertungen können von Schüler:innen als Attacke auf

ihre Gesamtperson gedeutet und als verletzend und entwürdigend erlebt werden (vgl. Helsper 2012: 28). Darüber hinaus *begleiten* Lehrer:innen ihre Schüler:innen aber auch bei der Problem- bzw. Aufgabenbewältigung.

Zentral für das Merkmal der Klient:innenzentrierung ist zudem, die pädagogische Beziehung bei der Krisenbewältigung als Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnis zu denken, weshalb der Abstinenzregel eine besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Oevermann 1996: 177ff.). Somit müssen Lehrkräfte im Rahmen der Krisenbewältigung Fragen, Anliegen und Verhalten von Heranwachsenden stets im Horizont der entwicklungspezifischen Bedürfnisse und Aufgaben ihrer Schüler:innen rekonstruieren und anerkennen, eigene Bedürfnisse und Anliegen treten dahinter zurück. Würde nach eigenen Bedürfnissen und persönlichen Anliegen gedeutet und gehandelt, wäre dies vor dem Hintergrund des Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses als unprofessionell einzustufen. Gerade vor dem Hintergrund vielfältiger sexuell konnotierter Situationen im Schulalltag sind sie fortlaufend gefordert, beobachtetes Verhalten, Gefühle, Bedürfnisse etc. altersangemessen einzuordnen und zugleich die schulischen Abläufe zu sichern (vgl. Siemoneit/Verlinden 2021).

Unter der Prämisse der Befähigung zur Krisenbewältigung und Abstinenzregel verfügen Lehrkräfte über ein »lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht« (Radtko 1999: 15) in die Lebenspraxis und personale Integrität von Heranwachsenden, wodurch die pädagogische Beziehung mitunter deutlich an Nähe gewinnen kann. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte z.B. bei Liebeskummer trösten, bei sexualisierter Gewalt begrenzen bzw. schützen oder amourös-diffundierende Näheanfragen gegenüber ihrer Person von Seiten der Schüler:innen erkennen und benennen, aber verständnisvoll abweisen. Die dadurch entstehende Nähe ist allein durch die Klient:innenzentrierung und die Unterstützung bei ihrer Krisenbewältigung zu rechtfertigen und damit notwendige Voraussetzung für ebendiese.

Mit der Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen in der pädagogischen Beziehung kann Intimität entstehen, wodurch das Nähe-Distanz-Verhältnis potenziell aus dem Gleichgewicht geraten und zu diffus und nah werden kann. Angesichts dieser Deprofessionalisierungsfahr kommt in der pädagogischen Beziehung der Abstinenzregel eine besondere Bedeutung zu, die die auf die Erwachsenenwelt angewiesenen Schutzbefohlenen vor Nähebedürfnissen, welche Pädagog:innen über ihre Schüler:innen zu stillen suchen könnten, schützen soll (vgl. Helsper 2012: 29; Oevermann 1996: 118).

3. Theoriegeleitete sexualbiografische Reflexionsanstöße

Sexualität existiert nicht allein aus den Selbstverständlichkeiten einer unverrückbaren ›Natur‹ und Biologie heraus, sondern ist immer eingelassen in kulturell verfügbare Deutungsmuster und Wissensbestände, auf deren Grundlage Individuen ihre Sexualität gestalten. Darüber entscheidet sich, was als sexuell erlebt wird, welchen Handlungen welche Bedeutungen zugewiesen und welche Riten, Kleidung und Praktiken mit Sexualität verknüpft werden. Wie Körper und Fantasien für Sexualität ›nutzbar‹ gemacht bzw. als erotisiert und sexuell erlebt werden, wird damit kulturell und individuell sehr verschieden definiert (vgl. Sigusch 2011; 2013: 24f.).

Im Wechselspiel zwischen Biologie und Kultur sind für das Individuum vier Erfahrungsbereiche herauszustellen, die als konstitutiv für eine Sexualbiografie gelten: die Erfahrungen, die Menschen mit ihren Bedürfnissen, der Moderation von Spannungsaufbau und -abbau sowie der Kommunikation ihrer Bedürfnisse machen, und wie hierauf von der Umwelt Bezug genommen wird (*Bedürfnisgeschichte*); das Erleben des Körpers und Leibes, der Sinne sowie der (Un-)Möglichkeiten, den Körper für sinnliche Wahrnehmung und Genuss zu nutzen (*Körpergeschichte*); die Erfahrungen, die aus jeder Beziehung – bereits auch den frühesten – hervorgehen und zwischen den Polen von Bindung und Exploration, von Nähe und Distanz, Sorge vor dem Verlassenwerden und Verschmelzungsdrängen aufgespannt sind (*Beziehungsgeschichte*).

Schließlich werden die Erfahrungen im Rahmen der je spezifischen geschlechtlichen und sexuellen Identität gemacht, die sich im Spannungsfeld gesellschaftlich (un-)verfügbarer Geschlechtervorstellungen bewegt und ausgestaltet wird (*Geschlechtergeschichte*) (vgl. Schmidt 1986: 77ff.; Schmidt 2004). Diese Erfahrungen werden erst im Laufe der Pubertät *sexualisiert*, d.h. es bilden sich auf dem Boden dieser Erfahrungsgeschichte sexuelle Skripte heraus, Fantasien, Wünsche, Vorlieben etc., die eine sexuelle Bedeutung erlangen und ein Leben lang veränderbar bleiben (vgl. Gagnon/William 1973/2005).

In Orientierung an diesen vier sexualbiografischen Erfahrungsbereichen möchte ich im Folgenden erste Denkanstöße und -richtungen für die Einzelarbeit vorstellen. Sie können aber auch als Gesprächsanlässe für die angeleitete Arbeit in Kleingruppen dienen, da diese mehr Möglichkeiten zur Entdeckung und Erkundung des ›Eigenen‹, gerade in Abgrenzung zu ›anderen‹ (Sexual-)Biografien, eröffnen können. Alle folgenden Segmente können als Explorationsfelder für die übergeordnete Frage, wie innerhalb der eigenen Herkunftsfamilie mit Sexualität, Körpern und Sinnlichem umgegangen wur-

de, gelesen werden. Daraus ergibt sich auch, welche Themen als besprechbar und welche – vielleicht bis heute – als unsagbar galten.

- Beziehungsgeschichte: Wie ist das Beziehungsverhalten der eigenen Eltern zu beschreiben? Welche Parallelen gibt es zu dem eigenen Beziehungsleben und wie sind vor allem Abweichungen davon zu erklären? Welche Hürden wurden genommen und was ist herausfordernd geblieben? Wie viel Nähe und wie viel Autonomie sind subjektiv erwünscht? An welche Mythen über Beziehung hat man eine Zeit lang geglaubt und wie ist das aus heutiger Sicht zu erklären?
- Körpergeschichte: Wie wurde mit Körper, Nacktheit, Körperformen und Körperberührungen in der Herkunftsfamilie umgegangen? Welche Normen von und welcher Umgang mit Körper haben sich vermittelt? Welche Botschaften haben gefehlt und woher wurden bzw. werden diese Botschaften bezogen? Welche Grenzen wurden gewahrt bzw. überschritten?
- Geschlechtergeschichte: Welche Eigenschaften sind subjektiv mit dem eigenen Geschlecht verknüpft? An welchen Alltagspraktiken macht sich dies bemerkbar? Was bedeutet dies für die Perspektive auf Beziehung, Begehren und Sexualität? Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich aus dieser Verknüpfung?
- Bedürfnisgeschichte: Welche Erfahrungen wurden im Umgang mit der Erfüllung eigener Bedürfnisse in der Herkunftsfamilie gemacht? Welche Erfahrungen mit Genuss, Kontrollverlust, Selbstbefriedigung etc. wurden gemacht? Das Stillen welcher Bedürfnisse ist gegenwärtig (un-)möglich und warum? (Vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 15; Osbar u.a. 1999: 89f.)

Darauf aufbauend kann ferner gefragt werden, inwieweit die entwickelten Antworten in die pädagogische Arbeit hineinwirken, den Blick auf das schulalltägliche Geschehen beeinflussen und ob in diesem Verstehen auch die entwicklungsspezifischen Bedürfnislagen anerkannt und von eigenen Bedürfnissen getrennt werden. Um noch einmal auf das eingangs aufgegriffene Beispiel aus den Interviews mit Lehrkräften zurückzukommen: Unter Rückgriff auf Diskurse aus feministischer Theorie und Politik könnte sich aus einer wissenschaftlichen Distanz mit dem sexualbiografisch gewordenen eigenen Blick auf Körper auseinandergesetzt werden. Denn diese sexualbiografische Gewordenheit in einer spezifisch verfassten Gesellschaft bringt bestimmte Lesarten von Geschlecht hervor, die nicht identisch sein müssen mit dem, was etwa Schülerinnen mit ihrer Kleidung zum Ausdruck bringen möchten.

Nicht zuletzt liegt hierin ein Potenzial, verschiedene Facetten von Sexualität sprechbar zu machen, ohne eigene Grenzen zu überschreiten.

Auch wenn sexualbiografische Reflexionsarbeit für andere Professionen wie etwa Psychotherapeut:innen die Regel ist, fehlt ihr im Bereich der Lehrer:innenbildung bislang die Tradition, weshalb ihr auch ein gewisser »Zumutungscharakter« (Valtl 2003: 84) attestiert wird. Angesichts der Debatten um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten, der Erarbeitung institutioneller Schutzkonzepte sowie der Notwendigkeit professionsethischer Überlegungen und Anforderungen an Pädagog:innen ist jedoch fraglich, ob es sich die (universitäre) Lehrer:innenbildung leisten kann, die Verwobenheit von Sexualbiografie mit pädagogischem Handeln weiterhin auszusparen. Es ist zu vermuten, dass die meisten angehenden Lehrer:innen mit ihrem Studium eher die fachdidaktische Vorbereitung auf das Unterrichten verbinden und daher die Bereitschaft zu sexualbiografischer Reflexionsarbeit nicht unbedingt voraussetzen ist. Daher ist zumindest zu diskutieren, ob ohne Freiwilligkeit sexualbiografische Reflexionsarbeit zum einen an ethische Grenzen stößt, weil sie auch auf die intimste, persönliche Lebenswelt zurückgreift und die betreffende Person damit konfrontiert, oder ob dies zum anderen in einem angemessenen Verhältnis zu Deprofessionalisierungsrisiken steht, die wahlweise auf Kosten der Schüler:innen (s.o.) oder der Lehrer:innen selbst gehen können, wenn etwa eigene Erfahrungen reinszeniert werden und auch zu einer hohen Belastung führen können.

Die außergewöhnlich hohe Nachfrage bei sexualbiografischen bzw. sexualpädagogischen Seminaren, die sich etwa durch die hohen Bewerbungszahlen und das Bedauern über die insgesamt geringe Anzahl solcher Seminare in den Seminarevaluationen ausdrückt, könnten als Hinweis auf eine prinzipiell hohe Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme an Seminaren dieser Art gedeutet werden. Gerade durch das Festlegen von Regeln für freiwillige Beteiligungen sowie einen wertschätzenden, diskriminierungsfreien Umgang miteinander zu Beginn der Seminare einerseits und Möglichkeiten zu geschützteren Reflexionsarbeiten andererseits – z.B. durch *reflective writing sessions*, in denen Studierende textgebundene Reflexionsarbeiten verfassen – werden verschiedene Dimensionen von Beteiligung ermöglicht.

Pädagogische Beziehungen zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrenden – ob an der Universität oder den schulpraktischen Zentren – sind durch leistungsbezogene Benotungsverfahren strukturiert, die den Prozess der Biografiearbeit irritieren können. Hier könnten von Beurteilung losgekoppelte Angebote durch externe Lehrbeauftragte eine Alternative schaffen. Der Fort-

bildungsbereich bietet dabei den Vorteil, dass sich Seminarleitung und Lehrkräfte eher auf Augenhöhe begegnen können.

Sexualbiografische Reflexionsarbeit als Element (sexual-)pädagogischer Professionalisierung ist ein voraussetzungsvolles Unterfangen. Gleichzeitig liegt unter Berücksichtigung der genannten Einwände hierin die Chance, das ›Eigene‹ als solches zu erkennen und in ein Verhältnis zu dem ›Anderen‹ zu setzen, sodass diese beiden möglichst nicht unbewusst ineinanderfließen. Die Präzisierung pädagogischer Deutungsprozesse und pädagogischen Fallverstehens erfolgt auf dem Boden einer verbesserten Orientierung innerhalb der eigenen Sexualbiografie und ist damit als Professionalisierungsgelegenheit für das pädagogische Tun zu verstehen.

Literatur

- Barbaras, Friedrich (2013): Jugendrecht und Sexualerziehung. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik und sexuelle Bildung 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 536-546.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 3, S. 3-13.
- Brüsemeyer, Thomas (2004): Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Burchardt, Eva (2000): Persönlichkeitslernen. In: Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (Hg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 190-232.
- Butler, Judith (1991/2014): Das Unbehagen der Geschlechter, 17. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gagnon, John H./Simon, William (2005 [1973]): Sexual conduct. The Social Sources of Human Sexuality. New Brunswick/London: Aldine Transaction.
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit, völlig neu überarb. u. akt. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Ein-

- blicke. In: Nerowski, Christian/Hascher, Tina/Lunkenbein, Martin/Sauer, Daniela (Hg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27-46.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 265-290.
- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: BZgA.
- Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1968): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage, Bd. 3, Nr. 659. Neuwied/Darmstadt: Hermann Luchterhand.
- Maß, Reinhard (2011): Evolutionspsychologie der Sexualität. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 24, Nr. 2, S. 105-110.
- Müller, Burkhard (2012): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, 3. akt. Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 145-162.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Osbar, Christian/Specht, Ralf/Wanzeck-Sielert, Christa/Bartels, Ilme/Beck, Heinz-Peter/Großkreutz, Ellen/Waltke, Michael (1999): Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung. Unterrichtsmaterialien für die sozialpädagogische Ausbildung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Radtke, Frank-Olaf (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Ders. (Hg.):

- Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 11-25.
- Schmidt, Gunter (1986): Das große Der Die Das. Über das Sexuelle. Hemsbach über Weinheim: März.
- Schmidt, Gunter (2004): Kindersexualität – Konturen eines dunklen Kontinents. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 17, S. 312-312.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Sexualität und Schule. Eine Deutungsmusteranalyse von Interviews mit Gymnasiallehrer*innen, Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla (2021, i.E.): Sexuelle Situationen in der Schule – Ergebnisse einer Befragungsstudie in NRW. In: Eiberger, Meike/Masurek, Martina/Nikodem, Claudia (Hg.): Diskurse zu Geschlecht, Sexualität und sexualisierter Gewalt. Heterogene Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Sigusch, Volkmar (2011): Kritik evolutionspsychologischer Sexualforschung. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 24, Nr. 3, S. 279-291.
- Sigusch, Volkmar (2013): Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Valtl, Karlheinz (2003): Sexuelle Biographie. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln: BZgA, S. 83-110.
- Wanzeck-Sielert, Christa (2004): »Eigentlich ist es der schönste Unterricht überhaupt!« Die Rolle des ›Lehr-Körpers‹ in der Sexualerziehung. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 178, S. 12-15.

