

4. Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen eröffnen

- 4.1 Rahmenbedingungen: Organisation und Motivation
- 4.2 Akteur*innen: Rollen und Differenzordnungen
- 4.3 Aufgaben des Anfangs: Vorstellen und Einleiten
- 4.4 Sprechräume eröffnen: Sexualität als pädagogisches Thema einführen

Das Kapitel 4 leitet von den theoretischen und methodischen Ausführungen in Teil I zur Analyse des empirischen Materials in Teil II der Arbeit über. Dabei bietet es in 4.1 einen Überblick über die organisatorischen Rahmenbedingungen der untersuchten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen und stellt in 4.2 die Akteursgruppen dieser Veranstaltungen vor. Die Akteursgruppen, wie etwa Referent*innen und Teilnehmende, werden zum einen hinsichtlich ihrer institutionellen Rollen und Aufgaben beschrieben; zum anderen wird ihre Zusammensetzung durch die Brille von gesellschaftlichen Differenzordnungen betrachtet.

Nach diesen ersten beiden Teilen ermöglicht Abschnitt 4.3 einen stärker narrativen Zugang zu den Bildungsveranstaltungen. Über Beschreibungen von Anfangssituationen treten die Leser*innen gleichsam mit der Forscherin in das Feld ein. Die »dichten Beschreibungen« (vgl. Geertz 1983) reichen vom Ankommen der Forscherin am Ort der Veranstaltung über die Begrüßung als offiziellem Beginn bis zum Einstieg ins Thema. Anhand dieser Beschreibungen rekonstruiere ich die Aufgaben des Anfangens und arbeite anhand der zwei Beispiele kontrastierend die Unterschiede in der didaktischen Gestaltung des Anfangs heraus. Teil des Beginnens ist auch die Einführung des Themas: Abschnitt 4.4 widmet sich den unterschiedlichen Weisen, in denen *Sexualität als pädagogisches Thema* eingeführt wird, und fokussiert die Sprechräume, die dadurch eröffnet bzw. nicht eröffnet werden.

4.1 Rahmenbedingungen: Organisation und Motivation

Zum Verständnis der didaktischen Praktiken in den Bildungsveranstaltungen, die in den nächsten Kapiteln im Fokus stehen, ist es notwendig, über die Rahmenbedingungen der Veranstaltungen Bescheid zu wissen. In Kapitel 1 habe ich bereits erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-professionelle und öffentlich-mediale Diskurse zu Sexualität und Sexualpädagogik untersucht, die als diskursive Rahmungen der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen verstanden werden können. In Kapitel 2.3 wurden professionelle Herausforderungen schulischer Sexualpädagogik herausgearbeitet, die ebenfalls als Rahmenbedingungen sexualpädagogischer Aus- und

Fortbildungen betrachtet werden können. Im Folgenden sollen nun die *organisatorischen* Rahmenbedingungen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen beschrieben werden. Um diese pointiert herauszuarbeiten, kontrastiere ich sie mit den Bedingungen schulischer Sexualpädagogik, die bereits Thema waren.

Teilnahmemotivation

Die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich in wesentlichen Aspekten von schulischer Sexualpädagogik: Schule bringt als Ort intergenerationeller Lehr- und Lernsettings – Erwachsene unterrichten Kinder und Jugendliche – sowie als Ort, der über Unterrichtspflicht, Leistungsbeurteilung und die ›Zwangsgemeinschaft Klasse‹ gekennzeichnet ist, besondere Herausforderungen und Begrenzungen für das Sprechen über Sexualität mit sich, wie bereits erläutert wurde. Die Beteiligten an den Aus- und Fortbildungen sind Erwachsene; es gibt also weder eine Aufsichtspflicht noch ein Jugendschutzgesetz zu berücksichtigen. Zudem sind fast alle Beteiligten in den Aus- und Fortbildungen (angehende) pädagogisch oder psychosozial Tätige. Die Differenz an Alter, Wissen und Erfahrung zwischen den Lehrenden und Lernenden ist also tendenziell kleiner als in der Schule. Zudem ist die Teilnahme an Aus- und Fortbildungen durch ein größeres Maß an Freiwilligkeit geprägt. Keine der beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen ist eine Pflichtveranstaltung, die die Teilnehmer*innen innerhalb einer Ausbildung besuchen müssen. Manche der Veranstaltungen im Lehramtsstudium sind Wahlpflichtkurse, während andere im Rahmen der Fortbildungspflicht als Wahlseminare ausgewählt und wieder andere gänzlich freiwillig als Fortbildung besucht werden.

In den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen kann der Grad der Freiwilligkeit demnach als hoch eingeschätzt werden. Dies mag eine Erklärung für das wahrnehmbar große Interesse und die hohe Bereitschaft der Teilnehmer*innen sein, sich auf die Inhalte und Methoden der Veranstaltungen einzulassen.

Auftrag und Engagement

Seit der Neuveröffentlichung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 sind alle lehrer*innenbildenden Hochschulen aufgefordert, einschlägige Veranstaltungen zu Sexualpädagogik anzubieten (vgl. dazu auch Kapitel 2.2). Dennoch hängt das Angebot – insbesondere an Universitäten – bisweilen von engagierten Einzelpersonen ab, die sich für Sexualpädagogik einsetzen. Auch die Angebote von Vereinen, Instituten und Weiterbildungseinrichtungen gehen auf die Initiative und Organisationsbereitschaft von Einzelpersonen bzw. Teams und zumeist nicht auf staatliche Initiativen zurück.

Das Zustandekommen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen ist also häufig von einem relativ hohen Maß an Engagement auf Seiten von Veranstalter*innen bzw. Referent*innen geprägt, das mit einem hohen Maß an Freiwilligkeit und Interesse auf Seiten der Teilnehmer*innen korrespondiert.

Zeit und Ort

Veranstaltungen innerhalb der Lehrer*innenausbildung finden wöchentlich oder geblockt unter der Woche bzw. an Samstagen statt. Jene Workshops, Seminare und Kurse, die nicht im Rahmen eines Lehramtsstudiums stattfinden, werden zumeist am späteren Nachmittag oder am Samstag angesetzt, damit Lehrer*innen und andere pädagogisch Tätige sie außerhalb ihrer Arbeitszeit besuchen können. Es lassen sich aber auch Ganztagsseminare unter der Woche finden.

Von schulischen Settings unterscheiden sich die Bildungsveranstaltungen auch durch die physischen Räume, in denen sie stattfinden. Diese bieten zumeist mehr Platz pro Person als eine Schulklasse. Es sind zudem fast immer Räume, die weniger voll sind als Klassenzimmer, weil sie nicht zusätzlich zu Stühlen und Tischen auch noch Bücherregale oder Materialschränke enthalten. Die Wände sind zudem wesentlich freier als die von Schulklassen. Was das Mobiliar betrifft, so sind sie jedenfalls mit Sesseln für alle Beteiligten ausgestattet. Fast immer finden sich ein Flipchart und/oder ein Beamer und eine Leinwand, manchmal auch eine Tafel im Raum. Sind Tische vorhanden, werden diese häufig an den Rand geschoben und für Materialien oder Snacks genutzt, während die Teilnehmer*innen im Sesselkreis sitzen. Das Setting des Sesselkreises findet sich bisweilen auch bei Veranstaltungen im universitären Bereich, an denen 25 bis 30 Personen teilnehmen. In manchen Veranstaltungen wird jedoch auch das vorhandene Frontalunterrichtssetting mit Tischreihen beibehalten.

Die Sitzordnung korrespondiert nicht immer mit der Form des Unterrichts. So lassen sich Vorträge in Sesselkreis-Settings ebenso beobachten wie Plenargespräche und Kleingruppenarbeiten in Tischreihen. In manchen Veranstaltungen wird hingegen die räumliche Anordnung während der Veranstaltungen mehrmals verändert und den jeweiligen Arbeitsformen angepasst. In längeren Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, die über mehrere Termine reichen, ist zu beobachten, dass manche Teilnehmer*innen ihre Stühle verlassen und es sich für Gruppenarbeiten auf dem Boden sitzend oder seltener auch liegend bequem machen.

Kosten und Leistungsbeurteilung

Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind Teil desselben und abgesehen von den Studiengebühren nicht kostenpflichtig. Auch von den Pädagogischen Hochschulen veranstaltete Fortbildungen sind in der Regel kostenlos. Für Veranstaltungen, die von Vereinen oder Weiterbildungseinrichtungen veranstaltet werden, ist ein Beitrag zu bezahlen. Solche Veranstaltungen kosten 2017 im Durchschnitt 100 bis 150 Euro pro Tag, wobei es häufig Vergünstigungen für Studierende gibt (vgl. 2.2).²

Auch bezüglich der Leistungsbeurteilung gibt es Unterschiede zwischen den Veranstaltungen an PHs und Universitäten einerseits und außerhochschulischen Veranstaltungen andererseits. In jenen Veranstaltungen, die im Rahmen von Lehrer*innenausbildung stattfinden, bekommen die Teilnehmer*innen zum Abschluss eine Note, während es in den Fortbildungen zumeist keine Leistungsbeurteilung, sondern Teilnahmebestätigungen gibt.

2 Hier sei noch erwähnt, dass alle längeren sexualpädagogischen Lehrgänge, die in Österreich gegenwärtig angeboten werden, kostenpflichtig sind.

Material

Die Materialien der Veranstaltungen werden zumeist von den Referent*innen bzw. der veranstaltenden Organisation bereitgestellt. Üblich sind Handouts, die Inhalte zusammenfassen, und Arbeitsblätter für Übungen. Selten werden auch Fachtexte ausgegeben oder elektronisch zur Verfügung gestellt. In manchen Veranstaltungen verkaufen die Referent*innen sexualpädagogische Methodensammlungen, die freiwillig erworben werden können. Bücher finden sich vor allem als Ansichtsexemplare auf Büchertischen. In manchen Veranstaltungen wird im Nachhinein ein Skript zur Veranstaltung elektronisch verschickt oder Dokumente auf eine elektronische Lernplattform hochgeladen.

Manche Referent*innen setzen auch digitale Präsentationen ein. Gearbeitet wird auch mit Flipchart-Papier, auf dem Arbeitsgruppen-Ergebnisse festgehalten oder Begriffe gesammelt werden. Darüber hinaus kommen in den Veranstaltungen auch Anschauungsmaterialien wie Verhütungsmittel oder Genitalien aus Stoff zum Einsatz. Es werden Bilder gezeigt oder auch Material zum kreativen Gestalten zur Verfügung gestellt.

Gruppenzusammensetzung und Gruppendynamik

Von schulischer Sexualpädagogik, die zumeist in den Jahrgangsklassen durchgeführt wird, unterscheiden sich die beobachteten Aus- und Fortbildungen auch dahingehend, dass die Teilnehmer*innen einander im Vorfeld nicht oder nur teilweise kennen.³ In manchen der Veranstaltungen sind einige der Teilnehmer*innen aus Arbeits- oder Ausbildungskontexten miteinander bekannt, doch in keinem der Fälle ist die Gruppe – wie dies in der Schulklassse der Fall ist – bereits als Gruppe konstituiert, bevor die Veranstaltung beginnt. Die Gruppe formiert sich also erst im Zuge der Bildungsveranstaltung als eine solche. Das bedeutet, dass es noch keine etablierten Rollenverteilungen, Beziehungsdynamiken und Ähnliches gibt.

Dass diese Bedingung einflussreich für das Interagieren in den Veranstaltungen ist, zeigt sich am Beispiel einer beobachteten Bildungsveranstaltung: Diese Veranstaltung fand am Arbeitsort einiger Teilnehmer*innen statt, nämlich in dem Gebäude einer Grundschule. Dazu waren die Tische eines Klassenzimmers zur Seite geräumt und ein Sesselkreis aufgestellt worden. Es waren mehrere Lehrpersonen aus dieser Grundschule anwesend, ebenso wie Lehrer*innen aus dem regionalen Umfeld.

Die Veranstaltung unterschied sich in ihren Inhalten, Methoden und Sozialformen nicht wesentlich von anderen, die ich beobachtet hatte. Auffällig war aber, dass von Seiten der Teilnehmer*innen, insbesondere einer Gruppe von Lehrerinnen, die sich zu kennen schienen, Scherze und Kommentare im Stil von sexualitätsbezogenen »Schenkelklopfen« gemacht wurden. So erzählte etwa eine der Teilnehmer*innen von ihrer sechzehnjährigen Tochter, die sich noch nicht für Sex interessiere, woraufhin eine andere Teilnehmerin »Glaubst du!« rief und eine dritte meinte: »Da frag ich sie lieber selber.« (BP) Wiederholt flüsterten einige Teilnehmer*innen, kommentierten das

3 Es ist durchaus auch üblich, dass sexualpädagogische Fortbildungen für ein bereits bestehendes Team einer pädagogischen Einrichtung angeboten werden. Bei den von mir beobachteten Veranstaltungen war dies jedoch nicht der Fall.

Geschehen halblaut und lachten. Die Situation hatte bisweilen den Charakter einer schulischen Situation, in der Schüler*innen parallel zum Unterrichtsgeschehen darum bemüht sind, durch Kommentare, Sprüche und Assoziationen den Unterhaltungswert der Situation zu steigern (vgl. Breidenstein 2006: 260). Humor und Spaß können durchaus konstruktiv im Sinne von Lernprozessen sein. Die beschriebene Situation erweckte jedoch nicht diesen Eindruck. Ich interpretiere sie so, dass es den Teilnehmer*innen, die sich kannten, schwerer fiel, sich ernsthaft auf das Thema einzulassen. Die Kommentare, Scherze und das Lachen dienten möglicherweise einer gewissen Distanzierung oder sollten Unsicherheit, Scham oder Peinlichkeit verdecken. Möglicherweise trug auch das räumliche Setting des Klassenraums dazu bei, dass manche Teilnehmer*innen sich in Ansätzen wie »scherzende Schüler*innen« verhielten.

Dass Teilnehmer*innen einander bereits kennen, mag also das Sprechen über Sexualität bisweilen erschweren, während es ermöglichend sein kann, wenn die Teilnehmer*innen einander nicht kennen. Umgekehrt kann es einzelnen auch Sicherheit geben, schon jemanden in der Gruppe zu kennen. Jedenfalls konnte ich beobachten, dass sich in Veranstaltungen in der Lehrer*innen-Ausbildung bei freier Gruppenwahl häufig jene Teilnehmer*innen zu Gruppenarbeiten zusammenfanden, die sich schon kannten. Es war in diesen Situationen für mich schwer einzuschätzen, ob dies für das Sprechen und Lernen zu Sexualität förderlich oder hinderlich war.

Dass ein gegenseitiges Kennen in gewisser Weise hinderlich sein kann, erlebte ich auch in einer längeren Veranstaltung. In dieser waren neben (angehenden) Lehrer*innen auch mehrere, einander bekannte Mitarbeiter*innen einer sexualpädagogisch tätigen Organisation als Teilnehmer*innen anwesend. Während manche dieser Personen sich konstruktiv mit (kritischen) Anmerkungen und Erfahrungen einbrachten, hatte ich bei anderen den Eindruck, dass es ihnen vor allem wichtig war, sich gegenüber den Referent*innen, Kolleg*innen und anwesenden Lehrer*innen in ihrer Expertise zu inszenieren. Der Eindruck entstand etwa dadurch, dass sie in Plenarsituationen in längeren Zwiegesprächen mit den Referent*innen und Kolleg*innen über Themen »fachsimpelten«, die von den anderen Teilnehmer*innen aufgrund fehlenden Insiderwissens gar nicht nachvollzogen werden konnten. Auch in dieser Veranstaltung erlebte ich es mit Blick auf die Lernprozesse aller und ein konstruktives Sprechen über Sexualität und Sexualpädagogik als eher hinderlich, dass Teilnehmer*innen einander schon kannten.

Wer sind nun aber die Teilnehmer*innen, abgesehen davon, dass sie pädagogisch Tätige sind und sich kennen oder nicht kennen? Welchen Hintergrund haben die Referent*innen, die die sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen halten? Und sind außer den Teilnehmer*innen und Referent*innen auch noch andere Personengruppen in den Veranstaltungen zugegen? Eben diese Fragen werden im folgenden Abschnitt behandelt, in dem die Akteur*innen der Bildungsveranstaltungen im Zentrum stehen.

4.2 Akteur*innen: Rollen und Differenzordnungen

In den Veranstaltungen sind, wie bereits im letzten Abschnitt deutlich geworden ist, unterschiedliche Gruppen von Akteur*innen⁴ präsent, nämlich jedenfalls Referent*innen und Teilnehmer*innen. In der Vorstellung der Akteursgruppen geht es mir darum, sie zum einen anhand ihrer unterschiedlichen Aufgaben und institutionellen Rollen näher zu bestimmen und sie zum anderen auch durch die Brille ihrer Involvierung in gesellschaftliche Differenzordnungen zu beschreiben.

Soziografische Forschung, die über Praktiken und damit auch soziale Ordnungen Aussagen treffen möchte, steht vor der Herausforderung, Begriffe, Bezeichnungen und Kategorien für die Beschreibung sozialer Ordnungen zu wählen. Bettina Fritzsche und Anja Tervooren weisen in ihrem Artikel »Doing difference while doing ethnography« (2012) darauf hin, dass den Forschenden letztlich »keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenzen angesiedelt wären« (ebd.: 35). Um soziale Ordnungen und die in ihnen eingeschriebenen Machtverhältnisse zu analysieren, braucht es also Kategorien sozialer Differenzierung. Die Verwendung derselben trägt aber potenziell zur Reifizierung, also zur Festigung dieser Kategorien durch Wiederholung bei. Auch wenn diesem Dilemma nicht zu entkommen ist, kann damit unterschiedlich umgegangen werden. Fritzsche und Tervooren plädieren dafür, eine besondere Aufmerksamkeit auf die Benennungspraktiken zu richten (vgl. ebd.: 35) – wobei dies sowohl für die Benennungen im Feld als auch für die Kategorien der Forschung gilt. Sie plädieren zudem dafür, von einer Verwobenheit der Kategorien auszugehen und sie in ihrer Interdependenz zu analysieren (vgl. ebd.: 28ff.).

Mir erscheint es für die Analyse sozialer Ordnungen hilfreich, zwischen unterschiedlichen Differenzordnungen zu unterscheiden. Ich schlage eine Unterscheidung von *gesellschaftlich strukturierten Differenzen* (Geschlecht, Ethnizität, Alter etc.) und jenen Differenzen vor, die spezifisch für pädagogische Einrichtungen sind, also pädagogisch-institutionelle Differenzen wie etwa Pädagog*in – Adressat*in; Veranstalter*in – Referent*in – Teilnehmer*in (vgl. Ortner/Thuswald 2012). Diese Unterscheidung kann helfen, die Interdependenzen dieser Differenzen in den Blick zu nehmen sowie Unterschiede innerhalb einer Kategorie sichtbar zu machen.

Die folgenden Abschnitte über die Beteiligten im Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen orientieren sich an dieser Unterscheidung. Ich ordne die Abschnitte nach den pädagogisch-institutionellen Differenzen und analysiere innerhalb der so ausgemachten Akteursgruppen die Situierung der Beteiligten in gesellschaftlichen Differenzordnungen. Dabei ist mein Ziel, möglichst transparent zu machen, wie die Zuschreibungen erfolgen, und dabei auch ihren doppelten Konstruktionscharakter – durch das Feld und durch die Beobachterin – zu verdeutlichen.

4 Im Sinne von Hirschauers praxistheoretischem Vokabular (2006), das ich im 3. Kapitel beschreibe, wäre es angemessener, von Teilnehmenden an Praktiken zu sprechen. Da ich den Begriff der Teilnehmer*innen aber bereits in einem anderen Sinne benutze, nämlich als Teilnehmer*innen an den Bildungsveranstaltungen, benutze ich – sozusagen als formalen Übergriff für alle beteiligten Personengruppen – den Begriff der Akteur*innen bzw. Akteursgruppen.

Im Laufe der Arbeit verwende ich vor diesem Hintergrund gängige Kategorien sozialer Differenzierung, wenn diese situativ als relevant erscheinen. Stefan Hirschauer betont in seinem Aufsatz »Un/doing Differences« (2014) »[d]ie Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, das heißt die »Konkurrenz und Temporalität« von Kategorisierungen (ebd.). Kontingent, so Hirschauer, sind sie nicht nur, weil sie sozial hergestellt, sondern auch, weil sie »gebraucht, übergangen und abgebaut« werden können (ebd.). Jedes »Doing Difference«, also jedes soziale Unterscheiden, ist eine »sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die erst einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht« (ebd.: 170). Ich markiere also Akteur*innen im Feld nicht durchgehend anhand bestimmter Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht, Alter oder Religion, sondern mache jeweils jene Differenzen sprachlich sichtbar, die vom Feld in dieser Situation relevant gesetzt werden oder die mir als Beobachterin situativ bedeutsam erscheinen. An manchen Stellen werde ich meine Entscheidungen diesbezüglich exemplarisch plausibilisieren.

Die an den beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen beteiligten Personen können anhand ihrer Positionen und Aufgaben unterschieden werden. Dabei ist vor allem die Unterscheidung in *Lehrende / Referent*innen / Fortbildner*innen / Seminarleiter*innen* einerseits und *Studierende / Teilnehmer*innen / Lernende* andererseits zentral, eine Differenz, die für pädagogische Situationen konstitutiv ist, auch wenn es sehr unterschiedliche Formen gibt, diese Positionen und Aufgaben aufzufassen und zu gestalten. So mag es sein, dass sich die Lehrenden in der Bildungsveranstaltung auch als Lernende verstehen und/oder die Teilnehmer*innen für bestimmte Phasen der Veranstaltung als Lehrende fungieren. Es mag auch sein, dass sich Referent*innen und Teilnehmer*innen hinsichtlich ihres formalen Bildungsabschlusses nicht unterscheiden und ähnlich hohe Positionen in den Hierarchien von Institutionen einnehmen. Was sie unterscheidet, sind also vor allem die verschiedenen Aufgaben, die sie innerhalb der Bildungsveranstaltungen innehaben. Diese basieren auf einer angenommenen Differenz hinsichtlich des Wissens und Könnens im Themengebiet der Bildungsveranstaltungen. Die Differenz macht sich auch daran fest, wer für die Anwesenheit in der Bildungsveranstaltung bezahlt und wer dafür bezahlt bekommt bzw. wer wem ein Zertifikat für die positive Absolvierung auszustellen berechtigt ist.

Aus- und Fortbildner*innen: Referent*innen

Die von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen sind dadurch gekennzeichnet, dass es Personen gibt, die im Auftrag von Veranstalter*innen, also einer Institution, eines Vereins oder auch als Selbstauftrag, bezahlterweise für die Gestaltung der Bildungsveranstaltungen zuständig sind und das Programm planen, vorschlagen und anleiten. Je nach institutionellem Kontext gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für diese Personen: Manchmal heißen sie Workshop- oder Seminarleiter*innen, manchmal werden sie als Referent*innen bezeichnet und insbesondere an Universitäten ist es üblich, sie Lehrende oder Lehrveranstaltungsleiter*innen zu nennen. Formal betrachtet, können diese Personen als Aus- und Fortbildner*innen bezeichnet werden, ein Begriff der jedoch etwas sperrig ist bzw. eine Differenzierung nach Aus- und Fortbildung erfordert. Ich verwende in meiner Arbeit deshalb – unabhängig vom institutionellen Kontext – vorwiegend den Begriff der *Referent*innen* bzw. des *Referenten* oder

der *Referentin*. Wenn das Geschlecht im Singular unmarkiert bleiben soll, spreche ich von der *Lehrperson*, ein Begriff der üblicherweise auf hochschulische Kontexte verweist, hier aber für alle Aus- und Fortbildungskontexte eingesetzt wird.

Da ich in meiner Forschung die einzelnen Bildungsveranstaltungen nicht als Fälle vergleiche, sondern mit einzelnen Sequenzen arbeite, gebe ich rund um diese Sequenzen jeweils nur jene Eckdaten zum Rahmen an, die für die Interpretation der jeweiligen Sequenz an dieser Stelle von Relevanz scheinen. Wenn es also zur Nachvollziehbarkeit meiner Analyse einer Sequenz nicht notwendig ist, zu wissen, um welchen institutionellen Kontext es sich handelt, wähle ich möglichst neutrale Bezeichnungen. Dies dient zum einen dazu, den Fokus auf den jeweiligen inhaltlichen Aspekt der Analyse zu legen, hat aber auch den Zweck, die Anonymität der agierenden Personen zu gewährleisten. Der Ausdruck Referent*in bzw. Lehrperson meint im Folgenden also sowohl Lehrveranstaltungsleiter*innen an Hochschulen wie auch Seminar- und Workshopleiter*innen in der Fort- und Weiterbildung und Referent*innen auf sexualpädagogischen Tagungen.

Einige Veranstaltungen im außerhochschulischen Bereich wurden von zwei Referent*innen zusammen geleitet, In den überwiegenden Fällen wurde die Veranstaltung jedoch von nur einer Person gehalten.

Über die Ausbildungshintergründe der Referent*innen gibt die Tabelle in Kapitel 3.5 bereits Auskunft. Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass nur ein sehr kleiner Teil der Referent*innen *kein* Studium absolviert hat. Die Erstberufe bzw. Studienreichen von Sozialarbeit und Geburtshilfe über Psychologie und Erziehungswissenschaft bis zu Biologie, Lehramtsstudien oder sozialwissenschaftliche Studien. Mehr als die Hälfte der Referent*innen hat eine sexualpädagogische Ausbildung in Form eines mehrmoduligen Lehrgangs absolviert. Ebenfalls ein Großteil der Referent*innen blickt auf eine mehrjährige Erfahrung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und/oder Multiplikator*innen zurück.

Als Frauen identifizierte Personen sind unter den Referent*innen klar in der Überzahl. Nur etwa ein Viertel der von mir beobachteten Veranstaltungen wurde (auch) von Personen geleitet, die sich als Männer identifizieren.⁵ Das Altersspektrum der Referent*innen reicht von etwa 30 bis etwa 60 Jahren. Die Referent*innen positionierten sich in den Veranstaltungen nicht explizit, was ihr Begehren betrifft, jedoch erwähnten viele ihre Kinder in einer Weise, die auf eine heterosexuelle Beziehung schließen ließ. Durch Gespräche rund um die Veranstaltung erfuhr ich von einigen über ihre (Ehe-)Partner*innen. Von jenen, die mir davon erzählten, outete sich damit der überwiegende Teil als in heterosexuellen Beziehungen lebend. Vereinzelt wurde mir auch von lesbischen oder schwulen Beziehungen erzählt.

5 Mir sind in meiner Forschung auch Referent*innen begegnet, die sich nicht-binär verorten oder sich zu ihrer binären geschlechtlichen Verortung auch als trans*- oder inter*-Personen verstehen. Da die Veranstaltungen, die diese Personen leiteten, zwar im Kontext von Sexualpädagogik situiert waren, jedoch einen expliziten Fokus auf queere Bildung bzw. Inter- und Transgeschlechtlichkeit hatten und keine allgemein-sexualpädagogischen Veranstaltungen waren, zähle ich sie nicht zum zentralen Materialkorporus meiner Forschung.

Bezüglich der sozialen und auch der regionalen Herkunft lässt sich nur schwer eine Aussage treffen. Allerdings erwähnten einzelne Referent*innen, die in Wien arbeiten, ihr Aufwachsen in ländlichen Regionen. Bezüglich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit lässt sich bemerken, dass die Referent*innen von mir fast ausnahmslos als *weiße* Personen mit Erstsprache Deutsch eingeschätzt wurden und sich auch selbst nicht dem widersprechend positionierten. Die Religionszugehörigkeit der Referent*innen war in Bildungsveranstaltungen und auch in den Gesprächen mit den Referent*innen zumeist kein Thema, wurde jedoch durch Verweise auf kirchliche Trauungen oder Taufen in Pausengesprächen vereinzelt als christlich wahrnehmbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Referent*innen zwar keine homogene Gruppe darstellen, aber auch mitnichten die Vielfalt der in Österreich lebenden Menschen repräsentieren und insbesondere von Rassismus wie auch von Behinderungen betroffene Personen unter den Referent*innen fehlen. In den beobachteten Bildungsveranstaltungen mangelt es somit auch an bestimmtem Erfahrungswissen und Perspektiven – und nicht zuletzt auch an einem diversen Spektrum an Role Models für die Teilnehmer*innen.⁶

(Angehende) pädagogisch Tätige: Teilnehmer*innen

Die zweite und weitaus größte Akteursgruppe, die in den Bildungsveranstaltungen zugegen ist, sind die Teilnehmer*innen. Die Bezeichnung als *Teilnehmende* ist der Intention geschuldet, einen möglichst neutralen Begriff zu finden, der sich sinnvoll für alle institutionellen Kontexte anwenden lässt, und damit dort, wo es nicht zwingend nötig erscheint, Bezeichnungen wie etwa (Lehramts-)Studierende, Lehrer*innen oder Mitarbeiter*innen im psycho-sozialen Bereich zu umgehen. Der zweite Begriff, den ich häufig verwende, ist jener der *pädagogisch Tätigen*. Diese Bezeichnung wird als Sammelbegriff für Menschen verstanden, die beruflich in pädagogischen Aufgabefeldern tätig sind, unabhängig von ihrer konkreten Position und ihrer Ausbildung.

Während ich also mit dem Begriff der Teilnehmer*innen die Lernenden / Studierenden / Sich-Fortbildenden meine, verwende ich den Begriff der *Beteiligten* für alle, die in der Bildungsveranstaltung physisch anwesend sind, also sowohl für Teilnehmer*innen als auch für Referent*innen und andere Personen.

6 Erwähnt sei hier, dass es eine jährlich stattfindende Fortbildungsveranstaltung gibt, auf der ich ein diverses Spektrum an Referent*innen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen, sprachlichen Hintergründen und vereinzelt auch unterschiedlichen (Dis-)Abilities wahrgenommen habe. Es ist dies die Tagung des Netzwerks gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen, die sich mit Themen rund um Gewaltprävention beschäftigt und dabei in den letzten Jahren auch immer wieder einen Schwerpunkt auf sexualpädagogische Themen gelegt hat (vgl. www.wienernetzwerk.at). Im Rahmen dieser regelmäßigen Fachtagungen, die den Fokus nicht vorrangig auf Sexualpädagogik legen, finden sich jedoch immer wieder sexualpädagogische Vorträge und Workshops, insbesondere auch bei der Fachtagung »MACHT. SEXUALITÄT. WAS? Handeln gegen sexualisierte Gewalt – Prävention und Intervention im pädagogischen Alltag« 2012, der Fachtagung »MIT ALLEN SINNEN. Das Sprechen über Sexualität und Körperwahrnehmung mit Kindern und Jugendlichen« 2015 sowie die Fachtagung »Transkulturalität als Vielfalt und Chance« 2016.

Die Bildungsveranstaltungen unterscheiden sich bezüglich der Zusammensetzung ihrer Teilnehmer*innen, sowohl was die Ausbildungs- und Erfahrungshintergründe betrifft, als auch hinsichtlich gesellschaftlicher Differenzordnungen wie Geschlecht, Ethnizität, Alter usw. Unterscheiden lassen sich solche Bildungsveranstaltungen, die auf eine bestimmte Berufsgruppe abzielen, von solchen, in denen mehrere Berufsgruppen zugegen sind. Bezüglich berufshomogener Veranstaltung habe ich mich – wie erwähnt – nur auf solche Bildungsveranstaltungen konzentriert, die Lehrer*innen als Zielgruppe adressieren. Zudem habe ich aber auch solche beobachtet, die unterschiedliche Berufsgruppen adressieren – zusammengefasst etwa unter dem Begriff »psychosoziale Berufe«, wie dies in der Beschreibung einer Veranstaltung formuliert wird. Die beruflichen Hintergründe der Teilnehmer*innen in solchen gemischten Bildungsveranstaltungen sind zumeist recht divers: Sie kommen aus der Arbeit mit behinderten Menschen, aus der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, der Jugendwohlfahrt und der Schule. Manchmal sind auch Personen aus dem medizinischen Bereich wie etwa Arzthelfer*innen, Leiter*innen von Geburtsvorbereitungskursen oder Schulärzt*innen anwesend.

Was lässt sich nun in Bezug auf die gesellschaftlichen Differenzordnungen über die Teilnehmer*innen in den beobachteten Bildungsveranstaltungen sagen?

Da ich die soziale Verortung der Teilnehmenden nicht systematisch erhoben habe, wie dies etwa in standardisierten Fragebogenerhebungen der Fall ist, kann ich nur das erfassen, was sich in den Beobachtungen und den Feldgesprächen zeigt. Während standardisierte Fragebogenerhebungen durch die gewählten Fragen und Antwortmöglichkeiten strukturiert sind, gilt es bei teilnehmender Beobachtung zu reflektieren, dass diese durch die Wahrnehmungen der beobachtenden Person beeinflusst sind.⁷

Bezüglich Geschlecht lässt sich sagen, dass alle Teilnehmer*innen, die von sich selbst als geschlechtliche Subjekte sprachen, sich als Männer oder Frauen positionierten.⁸ Geschlecht ist jene soziale Differenzordnung, auf die in den Bildungsveranstaltungen am häufigsten explizit Bezug genommen wurde, sowohl im Sprechen über sich selbst als auch in der Adressierung von anderen Teilnehmer*innen. In manchen Bildungsveranstaltungen gab es auch Übungen, in denen die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, sich nach Geschlecht zu gruppieren. Anhand der Selbstpositionierung der Teilnehmer*innen sowie der Interpretation ihrer geschlechtlichen Selbstpräsentation (*gender expression*) lässt sich sagen, dass ein Großteil der Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen als Frauen wahrnehmbar ist. Während an einigen Bildungsveranstaltungen ausschließlich Frauen teilnahmen, fanden sich in anderen auch einige Männer. Mit

7 Gängigerweise werden Fragebogenerhebungen als »objektiver« verstanden als Beobachtungen. Gegenüber dieser Unterscheidung würde ich eher von »standardisierten« und »nicht-standardisierten« Erhebungen sprechen, die je nach Fragestellung angemessen sein können oder auch nicht. Fragebogenerhebungen und teilnehmende Beobachtung setzen also unterschiedliche Forschungsinstrumente ein, die ihre je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen haben.

8 Es wurde also keine andere geschlechtliche Selbstidentifizierung in den einführenden Bildungsveranstaltungen sichtbar. Anders war das in beobachteten Veranstaltungen, die explizit einen Fokus auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt legten. In diesen gab es auch Personen, die sich als nicht-binär verorteten.

dem Wissen darum, dass im Lehrberuf und auch in anderen psycho-sozialen Arbeitsfeldern überwiegend Frauen arbeiten, ist diese Beobachtung wenig verwunderlich. Interessant ist vielmehr die Ausnahme einer Bildungsveranstaltung in der Lehrer*innen-ausbildung, an der annähernd gleich viele Männer wie Frauen teilnahmen.

In Bezug auf die sogenannte sexuelle Orientierung ist auffällig, dass diese nur in seltenen Fällen benannt wurde, aber oft beiläufig zur Sprache kam, etwa indem Teilnehmer*innen ihre (Ehe-)Partner*innen erwähnten. Dabei wurde mit sehr wenigen Ausnahmen zumeist von heterosexuellen Beziehungen erzählt. In einer Bildungsveranstaltung thematisierte ein Teilnehmer seine Homosexualität und sprach auch wiederholt von seinen eigenen Erfahrungen. Abgesehen von solchen sehr vereinzelt Ausnahmen, sprachen Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen nicht über ihre nicht-heterosexuellen Identifizierungen, Beziehungen oder Erfahrungen – zumindest nicht in Settings, die mir durch Beobachtung zugänglich waren.⁹

Bezüglich des Alters waren die Bildungsveranstaltungen unterschiedlich gemischt: Während an den Veranstaltungen der Lehrer*innenausbildung hauptsächlich junge Erwachsene – also Personen zwischen 18 und 30 Jahren – teilnahmen, waren Bildungsveranstaltungen in der Fort- und Weiterbildung altermäßig sehr gemischt – von Berufsanfänger*innen Anfang 20 bis zu langjährig beruflich Tätigen Ende 50.

Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit betreffend würde ich – auf die Selbstpositionierung und meine Beobachtung Bezug nehmend – einen Großteil der Bildungsveranstaltungen als homogener im Sinne der Dominanzkultur einschätzen als die Bevölkerung der jeweiligen Bundesländer. Teilnehmer*innen nahmen selbst kaum Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. In meiner Wahrnehmung der Beobachterin waren die Teilnehmer*innen fast ausschließlich weiß, deutschsprachig und ohne eigene Bezugnahme auf einen anderen erstsprachlichen oder natio-ethno-kulturellen Hintergrund wahrnehmbar. Die Ausnahme stellt vor allem eine Bildungsveranstaltung der Lehrer*innenausbildung dar, in der die Teilnehmer*innen auf den ersten Blick auch relativ homogen bezüglich ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wirkten, sich im Laufe der Beobachtungen und Pausengespräche jedoch herausstellte, dass einige der Teilnehmer*innen mehrsprachig oder in anderen Erstsprachen als Deutsch aufgewachsen waren.

Im Hinblick auf Religion, einer Differenzordnung, der bezüglich Sexualität eine große Relevanz zugeschrieben wird, lässt sich durch die teilnehmende Beobachtung wenig sagen. Die Teilnehmer*innen verorteten sich selbst in religiöser Hinsicht zumeist nicht. Nur in einer Bildungsveranstaltung wurde von mehreren Teilnehmer*innen auf das eigene Engagement in katholischen Gruppen wie der Jungschar oder der Erstkommunionvorbereitung Bezug genommen. In den Veranstaltungen der Lehrer*innenausbildung waren sehr vereinzelt Hidschāb-tragende Teilnehmer*innen anwesend, was ich als Hinweis auf ihre muslimische Religionszugehörigkeit deute.

Auch hinsichtlich (Dis-)Ability war keine Heterogenität der Teilnehmer*innen wahrnehmbar. Dies mag auch damit zu tun haben, dass in den Ausschreibungen der

9 Wenn in manchen Kleingruppen oder Pausengesprächen darüber gesprochen wurde, so wurden die Inhalte dieser Gespräche jedenfalls nicht ins Plenum getragen.

sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen auf mögliche Barrieren bzw. Barrierefreiheit zumeist kein Bezug genommen wurde. Die Beachtung der Frage von Zugänglichkeit und Barrierefreiheit ist in der Aus- und Fortbildungslandschaft in Österreich noch keine Selbstverständlichkeit. Die sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen stellen in dieser Hinsicht weder eine negative noch eine positive Ausnahme dar.

Über die soziale Herkunft der Teilnehmer*innen im Sinne von *class* eine Einschätzung zu treffen, ist aufgrund von teilnehmender Beobachtung äußerst schwierig – abgesehen davon dass die Definition von *class* auch theoretisch keine einfache Angelegenheit ist. Mit Blick auf die Sprache, die Kleidung, die Umgangsformen und die Bildungshintergründe der Teilnehmer*innen ist mein Eindruck – der sich aber schwer fundiert begründen lässt –, dass die Teilnehmer*innen in etwa so divers einzuschätzen sind wie die Lehrer*innenschaft in Österreich. Ich würde sie vorsichtig als »mittelschichtsorientiert« beschreiben, wobei durchaus Unterschiede im Habitus wahrnehmbar waren, die darauf verweisen, dass die sozialen Hintergründe als divers einzuschätzen sind.

Organisator*innen, Tutor*innen und Praktikant*innen

Wer ist außer den bisher genannten Referent*innen und Teilnehmer*innen noch zugegen? Teilweise treten in den Bildungsveranstaltungen auch Personen auf, die der veranstaltenden Organisation angehören. Sie haben zumeist die Aufgabe, für den organisatorischen Rahmen zu sorgen und/oder zu begrüßen. In seltenen Fällen sind sie die ganze Zeit während der Bildungsveranstaltung als Teilnehmer*innen anwesend.

Eine weitere, nicht allzu häufig anzutreffende Personengruppe sind Praktikant*innen oder Tutor*innen, die entweder die Referent*innen in ihrer Arbeit organisatorisch unterstützen oder ausschließlich hospitierend in der Bildungsveranstaltung anwesend sind.

Die Forscherin

In den von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen gab es darüber hinaus noch mich als Forscherin. Meine Rolle wurde zu Beginn der Veranstaltung kurz erklärt. Danach war ich je nach Absprache mit den Referent*innen entweder ausschließlich als Beobachterin anwesend oder auch als aktive Teilnehmerin involviert. Als weiße Frau Mitte dreißig wahrnehmbar und in Bezug auf gängige Körpernormen und mittelschichtsorientierte Verhaltensnormen im Kontext der Bildungsveranstaltungen eher unauffällig, stach ich aus der Gruppe der Teilnehmer*innen zumeist nicht heraus. Wenn ich als »anders« wahrgenommen wurde, so hatte das meiner Einschätzung nach vorrangig damit zu tun, dass ich mich als Akademikerin und Forscherin vorstellte. Diese Differenz erlebte ich manchen Teilnehmer*innen gegenüber als »distanzierend«.

Wie bereits erwähnt, fühlt ich mich bisweilen den Referent*innen sehr nahe, was ich vor allem auf die gemeinsame Erfahrung als Lehrende sowie auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität zurückführe (vgl. dazu auch Kapitel 3.5). Mein Gefühl von sozialer Nähe bzw. Distanz zu den Teilnehmer*innen variierte je nach Veranstaltung. Nicht unwesentlich für die »habituelle Nähe«, die ich teilweise wahrnahm, scheinen mir dabei die Erfahrungen des Aufwachsens in einer katholischen Lehrerfamilie

einer ländlichen Kleinstadt zu sein sowie meine von heterosexuellen Liebesbeziehungen geprägte Jugend und junge Erwachsenenzeit und meine Erfahrung von Mutterschaft. Ich nahm jedoch häufig auch soziale Fremdheit wahr, die ich zum einen auf mein akademisches Arbeitsfeld und zum anderen auf subkulturelle Unterschiede und meine gegenwärtige nicht-heterosexuelle Lebensweise zurückführen würde.

Als Forscherin hatte ich zu allen Personengruppen, die in den Veranstaltungen zugegen waren, Kontakt: zu Referent*innen, Teilnehmenden, Organisator*innen sowie Praktikant*innen und Tutor*innen. Kaum Kontakt hatte ich hingegen zu den Personen, die darüber hinaus zum Zustandekommen bzw. der Schaffung des Rahmens der Veranstaltungen beitragen, in den Veranstaltungen selbst jedoch nicht sichtbar werden. Dazu gehört etwa Putzpersonal und administratives Personal ebenso wie Entscheidungsträger*innen in den veranstaltenden Organisationen, die über Budgetmittel und inhaltliche Schwerpunktsetzungen bestimmen. Meine ethnografische Forschung beschränkt sich also vorrangig auf die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen selbst, also auf jene Settings, in denen Referent*innen und Teilnehmende zusammen anwesend sind.

Die Beteiligten treffen sich zum ersten Mal in der jeweiligen Zusammensetzung, wenn die Bildungsveranstaltung beginnt. Um eben dieses Beginnen geht es in den kommenden beiden Abschnitten.

4.3 Aufgaben des Anfangs: Vorstellen und Einleiten

Anfangssituationen in Bildungsveranstaltungen haben eine besondere Bedeutung: Die Beteiligten bündeln ihre Aufmerksamkeit und steigen in einen gemeinsamen Interaktionsprozess ein. Referent*innen oder Veranstalter*innen umreißen das Thema und schaffen einen Rahmen für die gemeinsamen Arbeitsprozesse.

Auch für mich als Forscherin sind die Anfänge bedeutsam und eindrücklich. Ihre Bedeutsamkeit liegt darin, dass es zu Beginn der Bildungsveranstaltungen gilt, die Zustimmung der Teilnehmer*innen zu meiner Anwesenheit einzuholen und im Feld – möglichst wohlwollend – akzeptiert zu werden. Wie eindrücklich die Anfangssituationen für mich als Forscherin sind, zeigt sich daran, dass meine Protokolle zu den Anfängen der Bildungsveranstaltungen am detailliertesten ausfallen.

Die folgenden dichten Beschreibungen von Anfangssituationen verdeutlichen zum einen das Ankommen und die Positionierung der Forscherin im Feld und knüpfen insofern an das vergangene forschungsmethodische Kapitel an. Sie geben zum anderen aber auch einen Einblick in die Gestaltung von Anfangssituationen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen und damit in didaktische Routinen, die im darauffolgenden Kapitel 5 im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Die beiden Bildungsveranstaltungen, deren Anfänge ich beschreibe, wurden nach dem Kriterium der minimalen Kontrastierung ausgesucht. Um die Unterschiede in der Art und Weise des Beginnens pointiert herauszuarbeiten, habe ich also zwei Veranstaltungen ausgewählt, deren Rahmenbedingungen möglichst ähnlich sind: Beide Bildungsveranstaltungen sind an lehrer*innenbildenden Einrichtungen im tertiären Bereich angesiedelt, beziehen sich auf das sexualpädagogische Arbeiten im Handlungsfeld Schule und haben eine Dauer von mehreren Tagen innerhalb eines Semesters. Hinsichtlich der Teilnehmer*innen

unterscheiden sie sich ein wenig. Während in einer Veranstaltung nur Lehramtsstudierende anwesend sind, mischen sich diese in der zweiten Veranstaltung mit berufstätigen Lehrer*innen und sexualpädagogisch Tätigen, die die Veranstaltung als Fortbildung besuchen. Die Anzahl der Teilnehmer*innen ist etwa gleich groß. Es sind durchgehend etwas mehr – manchmal durch Abwesenheiten auch etwas weniger – als 20 Teilnehmende anwesend. Für alle Beteiligten beider Institutionen ist die Teilnahme kostenlos und insofern freiwillig, als die Veranstaltung keine Pflichtveranstaltung im Studium ist. In beiden Veranstaltungen bekommen die Teilnehmer*innen im Rahmen hochschulischer Leistungsbeurteilung zum Abschluss eine Note.

Die Veranstaltungsleiter*innen beider Veranstaltungen haben ein Studium und einen sexualpädagogischen Lehrgang absolviert und weisen Erfahrung in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit auf.

Vor dem Ankommen

Beiden Bildungsveranstaltungen geht eine Ankündigung auf den Websites der Bildungsinstitutionen voraus, die die potenziellen Teilnehmer*innen über Zeiten und Inhalte informiert und ihnen die Möglichkeit bietet, sich anzumelden. Beide Veranstaltungen sind durch ihre Beschreibungen als Veranstaltungen gekennzeichnet, in denen es um sexuelle Themen geht. Durch Titel und Ausschreibungstext vorinformiert, wissen die Teilnehmer*innen zumindest grob, was sie erwartet. Vielleicht mögen sie einzelne Themen oder Methoden, die ihnen in den Bildungsveranstaltungen begegnen, überraschen, aber dass über Sexualität (als pädagogisches Thema) gesprochen werden wird, ist ihnen bekannt. Da die Veranstaltungen keine Pflichtkurse sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer*innen mit einem gewissen Interesse an der Thematik in die Veranstaltung kommen.

Ankommen und Beginnen

In den kommenden Abschnitten sind die Beschreibungen zweier Anfänge abgedruckt, die vom Ankommen über das Begrüßen und Vorstellen bis zum Einstieg in die erste Übung reichen. Die Beschreibungen basieren auf Notizen, die ich während der Bildungsveranstaltungen handschriftlich gemacht habe und die in Form eines beschreibenden Beobachtungsprotokolls digitalisiert wurden. Zu einer Veranstaltung liegt auch eine Audioaufnahme vor. Für die Verwendung an dieser Stelle der Arbeit wurde das Protokoll nochmals umgearbeitet, manche Aussagen wörtlich aus dem Transkript eingefügt und durch Anführungszeichen markiert. Zudem wurden Verweise auf konkrete Personen und Organisationen anonymisiert bzw. pseudonymisiert.

BILDUNGSVERANSTALTUNG A

Ankommen

Ein Frühlingsnachmittag in den 2010er Jahren an einer tertiären Bildungseinrichtung in Österreich:

Ich komme gleichzeitig mit der Referentin, die ich von Vorgesprächen kenne, etwa eine halbe Stunde vor Beginn am Veranstaltungsort an und betrete mit ihr gemeinsam das Gebäude. Die Referentin hat jede Menge Material dabei. Beim Seminarraum treffen wir auf die Organisatorin der Veranstaltung, die dabei ist, einen größeren Raum zu organisieren. Durch das gemeinsame Ankommen mit der Referentin fühle ich mich sehr involviert und hab den Impuls, sie in ihren Vorbereitungen zu unterstützen. Zahlreiche Sessel stehen ungeordnet in dem für 25 bis 30 Personen recht großen Raum und ich beteilige mich daran, sie zu einem Sesselkreis umzustellen. Der Raum ist recht groß und hell, gegenüber der Tür befindet sich eine Fensterfront. Eine runde Säule teil den Raum optisch. Der Sesselkreis mit 28 Stühlen ist so aufgebaut, dass er die Säule wie einen Sessel integriert.

Ein Pult und eine Leinwand befinden sich neben der Tür, ebenso wie ein Flipchart.

Platz nehmen

Ich suche nach einem günstigen Platz im Kreis und platziere meine Sachen in der Nähe der Fensterfront, schräg gegenüber der Position, wo ich die Referentin vor der Leinwand vermute. Hinter dem von mir gewählten Sessel stehen noch andere und ich kann nach dem Vorstellen ohne Umstände in die zweite Reihe wechseln.

BILDUNGSVERANSTALTUNG B

Ankommen

Ein Frühlingsnachmittag in den 2010er Jahren an einer tertiären Bildungseinrichtung in Österreich:

Es ist ca. zehn Minuten vor Beginn des Seminars, als ich im Seminarraum ankomme. Der Raum wirkt eher düster, scheint aber für eine Gruppe von 25 bis 30 Menschen recht groß. Er hat zwei Türen, durch deren kleinere ich grade gekommen bin. Im Raum ist bereits ein Sesselkreis aufgebaut, der etwa zwei Drittel des Raumes einnimmt und sich in der Nähe der Wand, gegenüber der Fensterfront befindet. Die hohen Flügel Fenster nehmen eine Breitseite des Raumes ein und geben den Blick in einen Hof frei, ohne dass sie jedoch viel Licht in den Raum lassen. Tische stehen an den Wänden um den Sesselkreis und die Breitseite vor den Fenstern wirkt mit Sesseln, Tischen und Flipchart recht voll und unaufgeräumt. Ich erinnere mich, dass der Referent beim Kennenlernetreffen über den Raum gesprochen hat. Er meinte, dass es toll wäre, dass wir bei allen Terminen im selben Raum seien. Der Seminarraum sei dunkel, fast ein bisschen wie eine Höhle, was aber für das Seminar gar nicht so schlecht sei.

Platz nehmen

Einige Sessel im Kreis sind schon besetzt. Ich nehme den LV-Leiter wahr, der mit Blick Richtung Fenster auf einem Sessel im Kreis sitzt. Er hat beide Füße fest auf dem Boden und sitzt sehr aufrecht.

Ich kenne ihn vom Vorgespräch, steuere gleich auf ihn zu und strecke ihm die Hand entgegen. Er begrüßt mich freundlich und meint, er hätte schon einen Platz für mich neben sich reser-

Ich kläre nochmals mit der Organisatorin ab, dass sie mich kurz vorstellen wird und ich dann selbst etwas zu meiner Person sage. Die Referentin meint, dass es besser sei, wenn ich anfangs im Kreis säße und nicht gleich außerhalb, weil das komisch wirken könnte, solange ich noch nicht vorgestellt worden bin.

Vorbereitungen treffen

Die Referentin hat ihr Material auf einem Tisch beim Eingang aufgelegt und begrüßt dort die Ankommenden. Sie kassiert von allen einen Betrag für die sexualpädagogischen Materialien ihres Vereins, die sie in gebundener Form aushändigt.

Die angekommenen Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Material in den Sesselkreis und blättern darin. Sie nehmen an verschiedenen Stellen im Kreis Platz und sprechen nicht miteinander. Ich habe daher den Eindruck, dass sie einander nicht kennen. Ich höre, wie einige mit der Referentin besprechen, dass sie zu bestimmten Zeiten nicht anwesend sein können. Als weitere Teilnehmer*innen kommen, begrüßen sich einige, die sich zu kennen scheinen. Mein erster Eindruck von den Teilnehmer*innen ist, dass viele junge Frauen zwischen 20 und 30 Jahre in der Gruppe sind, vermutlich Lehramtsstudierende. Auch einige Frauen, die ich älter als 40 Jahre schätze, sowie zwei von mir männlich wahrgenommene Personen um die 30 befinden sich schon im Raum.

Die Referentin hat ein grünes Papierherz in die Mitte des Kreises gelegt. Drum herum liegt eine doppelte Wollschnur in verschiedenen Violetttönen. Auf dem Flipchart steht »Herzlich Willkommen« sowie der Titel der Veranstaltung.

viert. Ich nehme also links neben ihm Platz. Er macht eine Bemerkung, dass er mich jetzt geduzt habe, und fragt, ob es okay sei, wenn wir uns duzen würden. Ich stimme erleichtert zu, weil mir ein Du viel stimmiger vorkommt.

Vorbereitungen treffen

Der Referent reicht mir einen Zettel mit dem detailliert ausgeführten Programm für die heutige Einheit und zwei weitere Blätter, die er als organisatorische Handouts für die Studierenden erstellt hat. Wir verständigen uns darüber, dass ich die Aufnahmegeräte erst aufbaue, wenn er bzw. ich mich vorgestellt habe und die Studierenden ihre Zustimmung gegeben haben.

Dann stellt er mir Andreas, einen Tutor, vor und kündigt an, dass auch noch Tamar kommen werde. Beide seien unentgeltlich teilnehmende Tutor*innen, die im letzten Semester die Lehrveranstaltung besucht haben.

Während wir miteinander sprechen, füllt sich der Sesselkreis und mich überrascht, wie viele von mir als Männer wahrgenommene Personen unter den Ankommenden sind. Auch der Referent macht dazu einen Kommentar. Er sei, sagt er, über das fast ausgeglichene Geschlechterverhältnis im Seminar erfreut.

Der Referent bittet laut darum, es mögen sich während des Seminars zwei Personen darum kümmern, dass die Fenster geschlossen seien, »wenn wir arbeiten«. Daraufhin steht eine Person auf und dann eine zweite und noch eine dritte. Die erste Person schließt ein Fenster, während sich die zweite wieder niedersetzt, als sie sieht, dass auch andere Per-

Als einer der Männer sieht, dass ich einen Kaffeebecher halte, fragt er mich nach dem Kaffeeautomaten und ich beschreibe ihm den Weg. Während nach und nach mehr Teilnehmende kommen, sitze ich auf meinem Sessel im Kreis und notiere einige Beobachtungen. Ein Mann, den ich älter als die anderen Anwesenden einschätze, kommt in den Raum und fragt, ob der Sessel neben mir frei ist. Ich bejahe, fühle mich dann etwas beenzt und rutsche ein Stück zur Seite. Es gibt aber nicht viel Spielraum, da ein jüngerer Mann an meiner anderen Seite sitzt. Der Kreis füllt sich.

Beginnen

Ich halte nicht fest, wie spät es genau ist, als sich die Referentin und die Organisatorin in den Kreis setzen. Die Organisatorin ergreift zuerst das Wort und begrüßt die Teilnehmer*innen. Sie meint, dass diese Bildungsveranstaltung etwas sei, »das man sich gerne antut«. Als einige lachen, meint sie, dass es schon »viel« sei, nach der Arbeit oder den anderen Seminaren am Wochenende noch an dieser Bildungsveranstaltung teilzunehmen.

Sie erklärt, warum ihr Institut für sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen zuständig ist, und verweist auf die Geschichte der Zusammenarbeit mit dem sexualpädagogisch tätigen Verein.

Sexualität, so die Organisatorin, sei »etwas Immanentes, sei immer präsent, weil Kinder immer Mädchen und Burschen seien und ihre Erfahrung als Mädchen und Burschen mitbringen.« Der Verein hätte tolle Referent*innen, die die Themen sehr lebensnah bringen würden, und es könne auch immer nachgefragt werden. Sie kündigt an, dass es Feedbackbögen geben werde und morgen noch mehr über die Arbeit des Vereins gesagt werde.

sonen sich erhoben haben. Zwei Personen schließen also die Fenster, ohne jedoch etwas zu sagen und ohne zu signalisieren, dass sie sich damit bereit erklären, sich auch künftig im Seminar um das Schließen der Fenster zu kümmern.

Fast alle Sessel im Kreis sind nun besetzt. Auch die Tutorin Tamara ist angekommen. Wir schütteln uns die Hände und ich lasse sie wissen, dass ich zum Forschen da bin. Mit einer Handbewegung auf den Programmzettel lässt sie mich wissen, dass sie das eben gelesen hat.

Beginnen (Teil 1)

Es ist etwa fünf Minuten nach der angekündigten Beginnzeit und es sind nur noch wenige Stühle frei, als der Referent begrüßt und die Teilnehmer*innen willkommen heißt. Er sagt, dass er davon ausgehe, dass noch Studierende kommen werden, und schlägt vor, das Warten mit Entspannen zu überbrücken. Er meint, dass sie das – also das Entspannen – vielleicht auch alleine könnten, er es jetzt dennoch anleiten würde.

Mit ruhiger Stimme lädt er die Anwesenden ein, ihre Sitzposition wahrzunehmen, zu spüren, ob sie bequem sei, und sie eventuell anzupassen. Während er dazu anleitet nachzuspüren, ob der Gürtel auch nicht zu eng sitzt, rückt er seinen eigenen zurecht. Er lädt ein, den Kontakt zum Boden zu spüren, dann zum Sessel, mit dem Hintern, dem Rücken. Dann leitet er dazu an, den Atem zu spüren – vielleicht sogar bis in den Bauch. Er stellt die Frage, wie die Hände lägen und ob dies angenehm sei.

Manche Teilnehmende schließen während der Übung die Augen, einige ändern etwas an ihrer Sitzposition oder ihrer Handhaltung. An diesen kleinen Bewe-

Dann meint sie, dass die Bildungsveranstaltung durch eine Forschungskoope-
ration »aufgewertet« worden wäre, die
Beforschung jedoch keine Evaluation der
Veranstaltung sei. Sie verweist darauf,
dass eine Forscherin heute hier sei, und
nennt meinen Titel und Namen. Dann
übergibt sie mir das Wort und ich stelle
mich und das geplante Forschungspro-
jekt kurz vor. Dass ich selbst im Bereich
der Lehrer*innenbildung arbeite und
auch dazu forsche, spreche ich ebenfalls
kurz an. Ich erwähne dabei, dass mein
Fachbereich bereits ein Forschungspro-
jekt zum Thema Professionalisierung mit
angehenden Kindergartenpädagog*in-
nen und Kunstlehrenden durchgeführt
habe und dass ich gegenwärtig zu sexual-
pädagogischen Weiterbildungen forsche.
Ich erkläre, dass alle Daten anonymisiert
werden und dass es mir nicht darum gehe,
die Veranstaltung zu beurteilen, sondern
zu beobachten, was in der Veranstaltung
vor sich gehe. Ich sage auch, dass es noch
dauern werde, bis Berichte aus der For-
schung fertig wären, dass ich aber eine
Liste durchgeben könne, wo sich alle ein-
tragen könnten, die über die Forschungs-
ergebnisse informiert werden wollen. Ich
versuche auch, kurz meinen theoretis-
schen Zugang zu erklären, und verweise
dabei auf »Mann-Sein« und »Frau-Sein«
und gesellschaftliche Verhältnisse. Ich
greife die Kategorie Geschlecht auf, weil
davor schon von »Burschen und Mäd-
chen« gesprochen wurde, und versuche
an eine Kategorie anzuknüpfen, die be-
reits eingeführt wurde.

Ich bin nicht so richtig glücklich über
meine Vorstellung, weil ich den Eindruck
habe, dass ich die Leute nicht für mich
gewinnen und mich auch nicht richtig
verständlich machen konnte. An den Ge-
sichtern der Teilnehmer*innen kann ich
überhaupt nicht ablesen, wie das, was ich
sage, bei ihnen ankommt.

ungen ist zu sehen, dass sie der Einla-
dung der Lehrperson folgen. Während
der Übung kommen neue Personen in den
Raum und der Referent erklärt knapp,
was gerade geschieht. Er wiederholt ein,
zwei Sätze und geht dann weiter. Zwei
Personen sprechen leise miteinander
und der Referent meint, es sei durchaus
möglich, zu sprechen und dabei trotzdem
weiterhin den Atem und die Sitzposition
zu spüren.

Für eine Weile ist es sehr ruhig im Raum.
Er habe nicht gedacht, dass es hier so
»brav« zugehe, meint der Referent und
mir bleibt unklar, wie er sein Statement
verstanden haben will. Ein junger Stu-
dent mit Kappe und tiefsitzender Hose
sagt, dass Augen zumachen und ent-
spannen »schon gut« sei. »Dann nehmt es
als Einladung«, sagt der LV-Leiter darauf
freundlich.

Kurz danach beginnt er darüber zu spre-
chen, dass es immer wieder Situationen
gebe, wo wir warten müssten. Er erzählt
von einer Studie aus Hamburg, die sich
mit den Arbeitsbedingungen von Stu-
dierenden beschäftigt. Viele der Befrag-
ten hätten gesagt, sie seien gestresst. Er
verweist darauf, dass viele Studierende
neben ihrem Studium auch noch arbei-
ten. Laut dieser Studie sei jedoch nicht
die hohe Arbeitszeitbelastung der zent-
rale Punkt des Stresses. Die Studie habe
vielmehr herausgefunden, dass das viele
Hin und Her, das das Studierendenle-
ben mit sich bringe, den Stress auslösen
würde. Er spricht auch darüber, dass es
an den Hochschulen Räume bräuchte,
um zwischendurch zu entspannen und
sich einmal irgendwohin »knotzen« zu
können. Solange dies nicht der Fall sei,
schließt er, müssten wir uns in den mo-
mentanen Gegebenheiten entspannen.

Die Organisatorin übernimmt beim Stichwort »E-Mail-Adressen« wieder und erklärt, dass es einen Platz auf der Internetplattform des Instituts geben würde, wo Dokumente hochgeladen und dann von den Teilnehmer*innen zuhause angeschaut werden können. Dafür brauche es die E-Mail-Adresse. Sie würde jetzt eine Liste durchgeben und alle, die das nicht wollen würden, sollten ihre E-Mail-Adresse durchstreichen. Sie wolle die E-Mail-Liste nicht weitergeben, ohne die Teilnehmer*innen um Einverständnis gefragt zu haben, ergänzt sie. Sie gibt auch eine Liste durch, in die alle ihre Unterrichtsfächer und – wenn schon berufstätig – ihre Schule eintragen sollen. Die Schule sei nicht unbedingt notwendig, meint sie, aber die Unterrichtsfächer seien wichtig. Die Referentin fragt, ob die Listen nicht in der Pause erledigt werden könnten. Sie will offensichtlich nicht, dass die Listen zu diesem Zeitpunkt durchgegeben werden. Die Organisatorin willigt ein.

Personen vorstellen – Rahmenbedingungen klären

Nun übernimmt die Referentin das Wort, sie stellt sich als Mitarbeiterin des erwähnten Vereins vor und präsentiert das Programm des heutigen Nachmittags und des morgigen Tages in derselben knappen Form, wie es in der schriftlichen Vorankündigung steht. Sie sagt ein paar Worte zu dem Referenten, der heute noch für einen Vortrag kommen wird, und erwähnt, dass der letzte Teil des morgigen

Beginnen (Teil 2)

»Jetzt fühlt es sich so an, als würde niemand mehr kommen«, meint der Referent, »außer die, die wirklich zu spät kommen.« Er heißt alle herzlich willkommen und duzt die Studierenden dabei. »Das ist das Seminar...«, leitet er ein und wartet. Jemand sagt »Sexualpädagogik«. »Sexualpädagogik, Gender-«, meint eine andere Person, worauf einige lachen. »Sexualpädagogik und Schule«, meint eine Person, was der LV-Leiter mit »fast« kommentiert. Da nennt ein Student den ganzen Titel. Der LV-Leiter ergänzt, unter welchem Punkt die Veranstaltung im Studium eingeordnet sei.

Er meint, dass er die Teilnehmenden eben geduzt habe und dass er gerne klären würde, wie sie einander ansprechen: mit Du und Vornamen, mit Sie und Vornamen oder mit Sie und Nachnamen. Er fragt, was sich »am stimmigsten« anfühlen würde. Die Antwort eines Studenten kommt rasch: mit Du und dem Vornamen. Der LV-Leiter fragt, ob das alle so wollen oder anders oder ob Mischformen erwünscht sind. Niemand sagt was. Er fragt, ob es jemand gern anders hätte, niemand meldet sich. Der Referent meint daraufhin, dass sie einander also »auf Wechselseitigkeit« mit Du und Vornamen ansprechen würden.

Personen vorstellen – Rahmenbedingungen klären

Der Referent spricht dann über die Anforderungen im Seminar. Die Anwesenheit während der ganzen Zeit sei erforderlich. Wer wirklich einmal wegen einer Prüfung nicht könne, solle sich heute auf einer Liste einschreiben. Diese würde dann geschlossen.

Er sagt, dass ein Kleingruppentreffen außerhalb der Veranstaltung stattfinden solle und es eine Pflichtlektüre gebe, die

Tages der praktischen Umsetzung in der Schule gewidmet sei.

Dann bemerkt die Referentin, dass sie die Leute gegenüber nur im Schatten sehe, und meint, dass alle es sagen sollten, wenn sie nicht so gut sehen würden. Sie spricht an, dass sie jetzt immer zwischen Du und Sie geschwankt sei, und schlägt dann ein Arbeits-Du für den Lehrgang vor. Sie begründet es damit, dass es ja auch um persönliche Erfahrungen u.Ä. gehen würde. Wenn es für jemanden nicht passen würde, dann solle die Person es sagen, sie würde diese dann mit Sie ansprechen. Niemand sagt etwas und die Referentin kommentiert, dass sie das so werte, dass alle mit dem Du einverstanden seien.

Sie bittet alle, ihre Namenskärtchen, die davor durchgegeben wurden, immer vor Ort zu lassen und, wenn sie das einmal vergessen, sie beim nächsten Mal wieder mitzubringen. Vielleicht, meint sie, schaffe sie es auch, sich die Namen zu merken. In den ersten Minuten, nachdem sie das Arbeits-Du angeboten hat, passiert es ihr mehrmals, dass sie doch wieder Sie sagt, was sie einmal kommentiert.

Ich sehe nicht genau wie, aber jedenfalls stößt sie an der Stelle unabsichtlich ihr Wasserglas um, das unter ihrem Sessel steht. Ich kenne solche Situationen selbst als Referentin und habe den starken Impuls, gleich aufzuspringen und etwas zum Wegwischen zu holen. Ich halte mich aber zurück und auch sonst springt niemand auf. Die Referentin fragt, ob jemand weiß, wo es etwas zum Aufwischen gibt. Als Reaktion steht eine Studierende auf und läuft hinaus, um etwas zu holen. Bis sie wiederkommt, spricht die Referentin über die Mappen und die Unterlagen, die sie beim Ankommen der

er auch online zur Verfügung stellen werde. Er fragt, ob das so in Ordnung sei. Jemand erkundigt sich nach dem Termin des Kleingruppentreffens. Der Referent antwortet, dass dieser selbst zu wählen sei. Er erklärt, dass er die Bedingungen der Lehrveranstaltung gleich zu Beginn klarstellen möchte, damit all diejenigen wieder gehen könnten, für die das nicht passe.

Er erklärt dann, dass es am heutigen Tag um Organisatorisches und Kennenlernen gehen würde. Er meint, dass es im Seminar nicht nur um Sexualität und Sexualpädagogik in den Wissenschaften gehen werde. Viele Disziplinen hätten etwas zu dem Thema zu sagen, die Psychologie, die Sprachwissenschaft, die Soziologie, die Gender Studies und noch einige mehr. Um diese wissenschaftlichen Perspektiven werde es im Seminar auch gehen. Sexualität habe aber auch viel »mit uns« zu tun und darum gehe es im Seminar auch. Ihm sei die Brücke zwischen den Wissenschaften und dem, was uns als Menschen ausmache, wichtig, also unsere Erfahrungen, Einstellungen und unsere Lebenspraxis. Er sagt auch, dass sich Jugendliche diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden.

Die Studierenden wirken sehr still. Der Referent sagt auch, dass er von den Teilnehmenden erwarte, dass sie sich auf Gespräche und Interaktionen einlassen würden. »Auf akademische nicht auf sexuelle«, ergänzt er. Einige lachen. »Letztere können auch passieren«, meint der Referent daraufhin, »aber dann bitte außerhalb des Seminars.« Der Referent fährt fort, indem er erwähnt, dass im Seminar auf Intimitätsschutz geachtet werde. Manches werde in Kleingruppen besprochen und es ginge nicht darum, alles »ins Plenum zu zerren«. Die Studierenden hören zu, niemand sagt etwas.

Teilnehmer*innen verteilt hat. Sie sagt, dass es gut sei, die Mappen immer mit-zuhaben, sie würden sich dann nach und nach mit Handouts füllen. Sie sagt auch, dass es gut sei, wenn alle ihre Mappen – es sind dünne Ordner – beschriften würden, weil sie doch recht ähnlich aussähen.

Der Behelf des Vereins, der zu Beginn verkauft wurde, beinhalte Methoden für die Schule, erklärt sie. Es gehe unter anderem um das »erste Mal«: das erste Mal verliebt sein, das erste Mal Geschlechtsverkehr und viele Dinge, die in der Sexualpädagogik vorkommen würden. Sie sagt, dass die Teilnehmer*innen diesen Behelf nicht immer mitnehmen müssten, er sei dafür da, dass sie zuhause weiterlesen.

Die Studentin kommt mit Papierhandtüchern zum Aufwischen des Was-sers zurück. Ich bekomme nicht mit, wer das Wasser tatsächlich aufwischt.

Dann sagt die Referentin, dass es schön wäre, »jetzt von jedem mehr zu hören«. Obwohl sie »so viele« seien, schlägt die Referentin vor, »eine Runde« zu machen. Sie hat ein Flipchart mit Fragen vorbereitet. Mir fällt gleich auf, dass das Gliederungszeichen, das sie benutzt, das Logo ihrer Organisation ist. Auf dem Flipchart steht:

- Mein Name
- Ich komme gerade von ...
- Den Großteil meiner Zeit verbringe ich...
- Mit Kindern und Jugendlichen habe ich ... zu tun

Sie bittet alle, reihum etwas zu diesen Punkten zu sagen. Zuerst meldet sich niemand, dann sagt die Studentin, die das Papier geholt hat, dass sie anfangen könne. Sie stellt sich mit ihrem Vornamen und als Lehramtsstudentin vor.

Der Referent fragt, ob jemand schon wieder gehen möchte, doch niemand reagiert. Er meint, dass es nicht so scheine und dass er sogar manche lächeln sehe.

Er stellt dann die beiden Tutor*innen Andreas und Tamara vor. Er sagt, dass es ihn freue, dass sie ihn unterstützen, und erwähnt auch, dass sie das unbezahlt machen würden. Er lädt sie ein, sich vorzustellen: Andreas sagt, er sei letztes Jahr im Seminar dabei gewesen. Er hätte es gut gefunden und es würde ihm darum gehen, das Seminar jetzt aus der anderen Perspektive kennenzulernen. Tamara meint, dass auch sie das Seminar letztes Jahr spannend gefunden hätte und sich dann mit Andreas gemeinsam dazu entschieden habe, es aus der anderen Sichtweise kennenzulernen.

An dieser Stelle leitet der Referent ein, dass es noch etwas Besonders gebe, nämlich eine Forscherin – er nennt meinen Namen –, die jetzt etwas sagen werde. Er macht transparent, dass er der Beforschung seines Seminars schon zugestimmt hat und dass es jetzt darum gehe, ob auch sie als Teilnehmer*innen zustimmen würden. Mit einem Blick übergibt er mir das Wort.

Ich stelle mich als Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin vor und erzähle, dass ich in der Ausbildung von Lehrer*innen arbeite, genauer gesagt in der von Kunstlehrer*innen. Ich erzähle, dass ich meine Dissertation zu Sexualpädagogik schreiben und eine ethnografische Forschung dazu machen würde. Danach erkläre ich, dass ich in Seminaren und Veranstaltungen zu Sexualpädagogik für angehende Lehrer*innen – und das seien sie ja – beobachten würde. Ich erwähne auch, dass es mir um die Beforschung des Sprechens und Nicht-Sprechens gehe. Ich verweise auf das, was der LV-Leiter zu Intimitätsschutz gesagt hat. Ich erwähne

Die Runde geht reihum und die Teilnehmer*innen erwähnen, was sie studieren, manche auch wo sie herkommen. Einige kommen aus anderen Bundesländern, andere aus unterschiedlichen Teilen des Bundeslandes, in dem die Veranstaltung stattfindet. Viele studieren Lehramt, mehrere arbeiten schon als Lehrer*innen. Es sind auch einige Personen dabei, die in anderen Bereichen arbeiten, wie etwa in Geburtsvorbereitungskursen oder in der kirchlichen Jugendarbeit. Einige erwähnen, in welchem Kontext sie neben ihrem Lehramtsstudium mit Kindern arbeiten (Sport, Babysitten...). Mehrere erwähnen, dass sie selbst Eltern sind, und nennen die Anzahl und das Alter ihrer Kinder. Drei Teilnehmer*innen stellen sich als Mitarbeiter*innen des Vereins vor, von dem die Referent*in kommt.

Als die Reihe an sie kommt, stellen sich auch die Organisatorin und die Referentin vor. Nach einem kurzen Blickwechsel mit der Referentin stelle ich mich, als ich an die Reihe komme, ebenfalls vor. Ich höre mir selbst dabei zu, wie auch ich meine beiden Kinder und ihr Alter erwähne.

Da sich die meisten der 23 Anwesenden kurz halten, dauert die Runde nicht lange. Während der Vorstellungsrunde fällt das Wort »Experte« und die Referentin macht einen Einwurf, dass »wir alle Experten sind«, wenn es um unseren Körper, unser Leben und unsere Sexualität geht. Sie sagt, dass es in der letzten ebensolchen Veranstaltung einen Mann gegeben habe, der aber nicht die ganze Zeit dabei gewesen sei. Sie sagt, dass in der Gruppe diesmal mehr Männer seien und dass sie sich darüber freue, genauso aber auch über die Frauen. Frauen seien ja durch Schwangerschaft usw. die ersten Bezugspersonen für Kinder, aber Männer seien genauso wichtig.

Als die Runde fertig ist, übernimmt die Referentin wieder das Wort. Sie spricht

auch, dass es mir aber nicht darum gehe, was konkrete Person sagen würden. Zudem würden die Daten anonymisiert. Ich erkläre, dass ich gerne audio aufnehmen würde. Im Falle ihrer Zustimmung würde ich das Aufnahmegerät in die Mitte des Kreises legen, wo es erfahrungsgemäß schnell »vergessen« werde.

Der Referent meint, dass er etwas dazu sagen möchte. Er hätte im Vorfeld zwei Bedingungen an mich gestellt, nämlich die, dass ich die Audioaufnahmen nicht weitergeben werden und dass alles vollständig anonymisiert werde.

Ein Student deutet etwas. Der Ausbilder fragt, ob es schon eine Frage gebe. Der Studierende verneint und meint, dass seine Geste Zustimmung ausgedrückt habe. Sonst gibt es keine Fragen oder deutliche Reaktionen, aber ich nehme atmosphärisch Zustimmung – oder zumindest keine Ablehnung – wahr, bedanke mich und sage, dass ich dann meine Aufnahmegeräte auflegen würde.

Der Referent meint, dass er währenddessen die Liste durchgehen würde. Er sagt, es seien 24 Personen anwesend, das heißt alle könnten einen Platz im Seminar haben, egal ob sie angemeldet seien oder nicht. Das sei angenehm für ihn, weil er niemanden wegschicken müsse.

Er geht dann die Liste durch und liest die Namen der Reihe nach vor. Die Personen melden sich und er begrüßt sie nochmals einzeln mit »Hallo«.

Ein Studierender namens Peter versteht offensichtlich seinen Namen nicht deutlich. Er sagt, nachdem sein Name verlesen wurde, in korrigierendem Ton »Peter«? Als der Leiter ihn etwas verwundert ansieht, meint er, er hätte »Petra« verstanden.

kurz über den inhaltlichen Zugang der Bildungsveranstaltung und ihren eigenen Ausbildungshintergrund. Dann legt sie Bilder rund um das grüne Herz in der Mitte und kommentiert, dass diese »unserer Unterschiedlichkeit« zeigen würden, nämlich dass wir verschieden seien, was ethnische Zugehörigkeit, Religion usw. betreffe, aber dass wir gemeinsam haben, dass wir alle auf diesem Planeten leben.

Eine erste Übung anleiten

Dann leitet die Referentin eine erste Übung ein, die in Dreiergruppen durchgeführt werden soll. Sie bittet die Teilnehmer*innen zur Gruppenbildung durchzuzählen und deckt ein Flipchart mit drei Fragen zum Thema der Bildungsveranstaltung auf, die auf die Erwartungen der Teilnehmer*innen und ihren Zugang zum Thema abzielen. Diese Fragen sollen in der Kleingruppe besprochen werden, wobei sie vorschlägt, dass immer eine Person spricht und die anderen beiden zuhören ... (BP¹⁰).

Als der Referent auch die Warteliste durchgegangen ist, fragt er, wer noch nicht genannt wurde, und drei Personen melden sich und sagen ihre Namen. Der Referent meint, dass es sein könne, dass noch zwei bis drei weitere Personen kommen. Auch für diese sei dann noch Platz.

Eine erste Übung anleiten

Der Referent leitet dann eine erste Übung ein, die er als »Stehparty« bezeichnet. Er erklärt, dass er diese anstelle einer Vorstellungsrunde mache, weil Vorstellungsrunden manchmal »den Hals abschnüren« würden – ihm zumindest. Die Stehparty, so erklärt er, sei eine Art »Speed Dating«, bei der in Dreiergruppen über eine vorgegebene Frage gesprochen werde ... (BP und Transkript).

¹⁰ Wie unter Abschnitt 3.3 erläutert, werden in den Verweisen auf das Forschungsmaterial (nur) die Materialsorten angegeben, also etwa BP für Beobachtungsprotokoll, weiters Transkript, Handout, Flipchart etc.

Raum und Zeit gestalten

Beim formalen Vergleich dieser beiden Eröffnungssequenzen wird deutlich, dass es zu Beginn von Veranstaltungen gewisse Aufgaben zu bewältigen gibt, denen sich die Referent*innen beider Veranstaltungen in ähnlicher Reihenfolge widmen.

Zunächst wird der Raum so hergerichtet, dass die ankommenden Teilnehmer*innen wissen, wo sie Platz nehmen können. Mit der Anordnung der Sessel wird dabei bereits eine bestimmte Sitzordnung vorgegeben – in beiden Veranstaltungen ist dies ein Sesselkreis. Neben dem Raum ist auch Zeit zentral für das Beginnen: Es gilt den Zeitpunkt für den offiziellen Beginn zu wählen. Das heißt, es gilt abzuschätzen, wie lange es sinnvoll ist, auf noch fehlende Personen zu warten, und wann mit der offiziellen Einleitung begonnen wird. Während Organisatorin und Referentin in Bildungsveranstaltung A die Ankommzeit mit dem individuellen Begrüßen der Teilnehmer*innen sowie Organisatorischem verbringen, sitzt der Referent in Veranstaltung B sehr präsent auf seinem Platz im Kreis. Als ein Großteil der Teilnehmer*innen angekommen ist, lädt er zur Überbrückung der Wartezeit zu einer Entspannungsübung ein.

Begrüßen, Vorstellen und organisatorische Fragen klären

Den offiziellen Beginn markiert in beiden Veranstaltungen die Begrüßung der Teilnehmer*innen durch Referent*in oder Organisator*in. In beiden Bildungsveranstaltungen werden zu Beginn Fragen von Anwesenheit und Abwesenheit angesprochen und geklärt, wie die Beteiligten einander ansprechen. Zudem werden die beteiligten Personen (Organisatorin, Referent*in, Tutor*innen, Forscher*innen) vorgestellt. Dass sich der Referent in Veranstaltung B selbst nicht vorstellt, werde ich an dieser Stelle eher als Versehen denn als überlegte Auslassung. Angesprochen werden in beiden Fällen auch organisatorische Fragen wie Material, Anwesenheitslisten, Anforderungen an die Teilnehmer*innen u.Ä. Die Teilnehmer*innen in Veranstaltung A stellen sich in der Vorstellungsrunde selbst anhand der vorgeschlagenen Satzanfänge vor. In Veranstaltung B liest der Referent die Namen seiner Anmeldeliste vor und nimmt dabei mit jeder Person Blickkontakt auf und begrüßt sie nochmals einzeln. Das eigentliche Vorstellen und Kennenlernen erfolgt dann in der ersten Übung in Kleingruppen.¹¹

Auffällig ist, dass in beiden Veranstaltungen die Belastungssituation thematisiert wird, der die Teilnehmenden als Studierende oder arbeitende Lehrer*innen ausgesetzt sind. Die Organisatorin in Veranstaltung A tut dies zu Beginn nach der Begrüßung, indem sie erwähnt, dass es nicht selbstverständlich sei, dass zusätzlich zu Arbeitsalltag und Studium auch noch diese Veranstaltung besucht werde. Der Referent in Veranstaltung B thematisiert die Belastungen des Studierendenlebens mit Verweis auf eine Studie und fehlende Ruheräume an Universitäten. Das Ansprechen der Belastungssituation kann als eine Form der Anerkennung der Teilnehmer*innen und ihrer (vermuteten) Situation gelesen werden, die zu Beginn einer Veranstaltung helfen kann, Vertrauen aufzubauen.

11 Zur Praxis und Problematik des Vorlesens der Namensliste vgl. Akademie der bildenden Künste Wien (2019): trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume geschlechterreflektiert gestalten. Online unter: www.akbild.ac.at/trans-inter-nichtbinaer-lehre [28.06.2019].

Auffällig ist auch, dass beide Veranstaltungen nach der Begrüßung, Vorstellung und Einleitung mit einer Übung beginnen, die in Dreiergruppen durchgeführt wird. Die Dreiergruppe ermöglicht ein persönlicheres Kennenlernen und schafft eine begrenzte Kleingruppen-Öffentlichkeit, ist aber weniger intim als ein Paargespräch. Der Unterschied in der Gestaltung der ersten Übung liegt darin, dass in Veranstaltung B mit wechselnden Kleingruppe gearbeitet wird und die Teilnehmenden so mit mehreren Personen in Kontakt kommen, während in Veranstaltung A – in der es bereits eine Vorstellungsrunde gab – die Dreiergruppen nicht wechseln.

4.4 Sprechräume eröffnen: Sexualität als pädagogisches Thema einführen

Nachdem zunächst eher formal die Aufgaben des Anfangens beschrieben wurden, liegt der Fokus nun auf der Einleitung des Themas. In den Sequenzen des Beginns wird das Thema der Bildungsveranstaltung benannt und damit in einer bestimmten Weise eingeführt. Die zentralen Begriffe in der Nennung des Themas sind dabei in beiden Fällen *Sexualität* und *Sexualpädagogik*. In Veranstaltung A ist es zunächst die Organisatorin, die das Thema nennt und die Zuständigkeit ihres Instituts für sexualpädagogische Bildungsangebote erklärt. Sexualität führt sie dann als »ständig präsent« in pädagogischen Situationen ein und begründet dies damit, dass Kinder und Jugendliche immer Burschen und Mädchen seien. Sexualität wird also bei ihr mit Geschlecht in Verbindung gebracht. Im weiteren Verlauf spricht die Referentin auch das Geschlecht der Teilnehmer*innen an, indem sie ausdrückt, dass sie sich über die anwesenden Männer freue. Sie betont dann schnell, dass sie sich auch über die Frauen freue, und hebt mit Verweis auf die Schwangerschaft die Bedeutung von Frauen als »erste Bezugspersonen« hervor, um dann nochmals die Wichtigkeit der Männer zu erwähnen. Die Referentin adressiert die Teilnehmer*innen in ihrer Geschlechtlichkeit, ohne sie damit aber als sexuelle Subjekte anzusprechen. Vielmehr hebt sie den Aspekt der Fortpflanzung und die Verantwortung für Kinder hervor.

Sexualität wird also in der Anfangssequenz von Veranstaltung A mit Geschlecht sowie mit Reproduktion und Elternschaft in Verbindung gebracht. Es scheint deshalb auch nicht verwunderlich, dass manche Teilnehmer*innen in der Vorstellungsrunde ihre eigenen Kinder erwähnen. Der auf dem Flipchart formulierte Satzanfang »Mit Kindern und Jugendlichen habe ich ... zu tun« legt ebenfalls nahe, nicht nur die professionelle Arbeit mit Kindern, sondern auch das familiäre Zusammenleben mit Kindern zu erwähnen.

Mit Blick auf die sozialen Differenzordnungen, die in dieser Anfangssituation relevant gesetzt werden, fällt auf, dass Geschlecht jene gesellschaftliche Differenzkategorie ist, die in der Eröffnungssequenz am prominentesten gesetzt wird. Andere Differenzen, die in der Vorstellungsrunde angesprochen werden sind Elternschaft/Nicht-Elternschaft (wobei Letztere unmarkiert bleibt) und regionale Herkunft. Die Referentin verweist in der Einleitung auch noch auf ethnische Zugehörigkeit und Religion.

Der Referent in Bildungsveranstaltung B eröffnet das Thema, indem er fragt, wer wisse, wie die Veranstaltung genau heiße. Dies bringt die Begriffe »Sexualpädagogik« und »Schule« ins Spiel. Er weist dann darauf hin, dass Sexualpädagogik und Se-

xualität Themen unterschiedlicher Disziplinen seien, und betont, dass es ihm um die Verbindung zwischen Wissenschaft und »unseren« Erfahrungen, Einstellungen und »unserer« Lebenspraxis gehe. Die Verbindung zur pädagogischen Arbeit zieht er, indem er erwähnt, dass Jugendliche sich diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden. Der Referent adressiert die Teilnehmer*innen in seiner kurzen Einführung auch als sexuelle Subjekte. Die zentrale Differenz, die eingeführt wird, ist die zwischen wissenschaftlichen Perspektiven auf Sexualität und persönlicher Erfahrung, Einstellung und Lebenspraxis. Gesellschaftliche Differenzkategorien werden in seiner Einführung nicht angesprochen.¹²

In der Art und Weise, wie das Thema in den Veranstaltungen eingeführt wird, so meine Interpretation, wird der Raum der Auseinandersetzung mit Sexualität als pädagogischem Thema in unterschiedlicher Weise eröffnet und abgesteckt. Um die eröffneten Möglichkeitsräume und ihre Grenzziehungen analytisch beschreiben zu können, führe ich im nächsten Abschnitt eine theoretische Unterscheidung unterschiedlicher Sprechweisen ein, die dabei hilft, die beiden Anfangssituationen hinsichtlich der eröffneten Möglichkeitsräume und Begrenzungen des Sprechens näher zu analysieren und zu interpretieren.

Sprechen als, von, über und durch

Die Unterscheidungen, die ich hier einführe, orientieren sich an einem Text von Ulrich Selle (2000) zu »Sexualität und Sprache«, der im Handbuch »Sexualpädagogik lehren« (Sielert/Valt 2000) erschienen ist. Selles Unterscheidungen helfen, die Sprechweisen in den Bildungsveranstaltungen zu differenzieren. Er spricht von

- »dem Reden als Sexualität, also der sexuellen Rede,
- dem Reden von Sexualität, als dem sprachlichen Umgang mit erlebter Sexualität, also dem Sprechen von Fantasien, Ereignissen, Handlungen oder Erlebnissen,
- dem Reden über Sexualität, das ein abstrakteres oder verallgemeinerteres Sprechen über (z.B. biologische, soziale oder gesellschaftspolitische) Aspekte von Sexualität meint und
- dem körpersprachlichen Reden durch Sexualität, das keine verbalsprachliche Kommunikation ist, sondern Sexualität sozusagen als eine körperliche Sprache begreift« (vgl. Selle 2000: 246ff.).

Die Unterscheidung von vier Sprechweisen, wie Selle sie vornimmt, ist schlüssig und pointiert, lässt sich aber hinsichtlich ihrer Aussagekraft noch präzisieren. Ich verändere sie also in zweierlei Hinsicht: Zum einen bevorzuge ich den Begriff des Sprechens gegenüber dem des Redens, weil er eine stärker analytische Konnotation trägt und

12 Mit Blick auf das Handeln der Forscherin fällt auf, dass diese sich in ihrer Vorstellung in beiden Veranstaltungen an das bisher Gesagte anpasst und bereits gefallene Begriffe zu nutzen sucht, um sich verständlich zu machen. So erwähnt sie in Bildungsveranstaltung A ebenfalls ihre Kinder und verweist in der Vorstellung ihrer Forschung auf die Differenzkategorie Geschlecht, während in der Bildungsveranstaltung B ihre Kinder in keiner Weise Thema sind und sie sich im Sprechen über ihre Forschung auf das Thema Intimitätsschutz bezieht, das der Referent bereits erwähnt hat.

zudem präziser und auch gängiger ist. Zum anderen wähle ich unterschiedliche Bezeichnungen für den Gegenstand des Sprechens. Ich gehe von der Annahme aus, dass sich durch die unterschiedlichen Sprechweisen auch der Gegenstand des Sprechens verändert – oder besser gesagt: Der Gegenstand wird durch verschiedene Weisen des Sprechens unterschiedlich hervorgebracht. Mir scheint es daher sprachlich prägnanter, dies auch in den gewählten Begriffen zu markieren. Ich unterscheide also im Folgenden zwischen

- dem *Sprechen als sexuelle Praxis* (z.B. verführendes, antörnendes Sprechen, ›dirty talking‹),
- dem *Sprechen von Sexuellem*, also dem Sprechen von selbst erlebten sexuellen Fantasien, Praxen, Erfahrungen,
- dem *Sprechen über Sexualität*, im Sinne eines nicht an Erfahrung gebundenen, sondern vielmehr allgemeinen abstrakten Sprechens über einen Gegenstand, der mit dem Begriff Sexualität bezeichnet wird¹³
- und dem ›*Sprechen durch Sex als eine Form der Kommunikation*‹, also dem Einsatz von erotisch konnotierter Körpersprache und sexuellen Handlungen als einer Form des mitteilenden Ausdrucks.¹⁴

Auf diese Unterscheidung stütze ich mich, wenn ich im Folgenden die Einführungen des Themas durch die Referent*innen, wie sie in den dichten Beschreibungen dargestellt sind, nochmals genauer in den Blick nehme: Wie wird das Thema durch die Referent*innen eingeführt? Welche Sprechweisen sollen laut den Referent*innen im Seminar etabliert werden? Wie lassen sich aufbauend auf dieser Analyse die Möglichkeitsräume des Sprechens interpretieren, die in den Anfangssituationen in den Bildungsveranstaltungen eröffnet werden? Und welche Grenzziehungen werden dabei markiert?

(1) Sexualität als ein pädagogisches Thema wie andere auch

Ausgehend von diesen Fragen richte ich den Blick zunächst auf Bildungsveranstaltung A. Die Anfangssituation in dieser Veranstaltung ist in einer Weise gestaltet, die ebenso für Aus- und Fortbildungen zu anderen Themen möglich wäre. Die Satzanfänge der Vorstellrunde weisen keinen sexualpädagogischen oder Sexualitätsbezug auf (Mein Name ist ...; Ich komme gerade von ...; Den Großteil meiner Zeit verbringe ich ...; Mit Kinder und Jugendlichen habe ich ... zu tun.). Organisatorin und Referentin eröffnen

13 Dieser Gegenstand hat sich – wie Foucault herausarbeitet – durch Diskurse in Wissenschaft, Medizin und Pädagogik im 17./18. Jahrhundert in der gegenwärtig verstandenen Form herausgebildet (vgl. dazu Abschnitt 1.4).

14 Die letzte der vier Weisen kann nicht als eine Sprechweise im engeren Sinne verstanden werden, wenn Sprechen verbale Kommunikation mit Worten meint. Mir scheint es hilfreich, in meiner Arbeit Sprechen in einem engeren Sinn zu verstehen und den Ausdruck des Körpers als Form der Kommunikation, aber nicht als Sprechen zu bezeichnen, auch wenn dies eine prekäre Unterscheidung ist, weil das Sprechen auch ein körperlicher Akt ist und Gestik, Mimik und Körpersprache immer Botschaften vermittelt. Diese Körper-Botschaften stehen in einem Zusammenhang zum gesprochenen Wort, unterstützen es oder stehen ihm entgegen, verstärken es, schwächen es ab oder konterkarieren es. Dennoch würde ich das ›Sprechen durch Sex‹ – der Klarheit wegen – als Form der Kommunikation, jedoch nicht als eine Sprechweise im engeren Sinn verstehen, weshalb es hier unter einfachen Anführungszeichen steht.

das Thema mit Bezug auf Kinder und Jugendliche. Es wird also angedeutet, dass ein Raum für das Sprechen über und von sexualpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eröffnet wird.

Die Referentin spricht an einer Stelle an, dass alle Expert*innen ihrer selbst seien, wenn es um Körper und Sexualität gehe. Es wird aber nicht deutlich, inwiefern diese Expertise in der Bildungsveranstaltung einbezogen wird. Der Einführung der Organisatorin ist zu entnehmen, dass es Vorträge geben wird und die Teilnehmer*innen sich mit Fragen einbringen können. Zudem wird erwähnt, dass didaktische Methoden vorgestellt werden. Die Veranstaltung stellt also – laut der Einleitung – vor allem das *Sprechen über Sexualpädagogik*, also das allgemeine Sprechen über etwas und nicht das Sprechen von persönlichen Erfahrungen in den Mittelpunkt.

Als Gegenstand der Auseinandersetzung wird in der Veranstaltung A nicht vorrangig Sexualität, sondern Sexualpädagogik eingeführt. Dabei wird weder erwähnt, dass Sexualpädagogik oder Sexualität in irgendeiner Form besondere Themen seien, noch wird dies durch die Art und Weise der Gestaltung dieser Anfangssituation suggeriert.

Diese Form der Einführung kann als ein Ausblenden gesellschaftlicher und pädagogischer Zuschreibungen an das Thema Sexualität gelesen werden, sie könnte aber auch als eine didaktische Strategie verstanden werden, das Thema zu normalisieren und es als selbstverständliches pädagogisches Thema einzuführen. Die Art und Weise, in der die Veranstaltung eröffnet wird, entspricht gängigen Formen pädagogischer Aus- und Fortbildungen, die den Teilnehmer*innen vermutlich bekannt sind. Diese Einführung mag für die Teilnehmer*innen angesichts möglicher Unsicherheit und Ungewissheit zu Beginn einer Veranstaltung als entlastend und Sicherheit gebend wahrgenommen werden. Sexualität und Sexualpädagogik erscheinen in der Einführung als ›normale‹ Themen, die genauso wie andere in den üblichen Routinen von pädagogischen Aus- und Fortbildungen behandelt werden (können). Ein Verweis auf eigene Erfahrung blitzt nur dort kurz auf, wo es um das Arbeits-Du geht. Die Referentin begründet das Arbeits-Du damit, dass es auch um persönliche Erfahrungen gehen würde, führt dies aber nicht näher aus.

(2) Sexualität als wissenschaftliches und erfahrungsbezogenes Thema

Der Beginn in Bildungsveranstaltung B unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht von dem eben beschriebenen. Zum einen bricht der Referent mit der üblichen Routine von Bildungsveranstaltungen im tertiären Bereich, indem er vor dem offiziellen Beginn zu einer Entspannungsübung einlädt. Er bietet damit nicht nur eine Überbrückung der Wartezeit und damit auch der möglichen Unsicherheit und Ungewissheit des Anfangs an, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf die körperliche Präsenz und die eigene leibliche Erfahrung. In seinem Kommentar zur Übung kontextualisiert er diese jedoch nicht sexualpädagogisch, sondern mit Bezug auf die Arbeitssituation von Studierenden. Die Übung lässt sich dennoch auch als impliziter Hinweis auf einen sexualpädagogischen Zugang verstehen, der Körperlichkeit einbezieht.

In seiner inhaltlichen Einleitung spricht der Referent darüber, wie er das Thema in der Veranstaltung zu behandelt gedenkt und was er von den Studierenden erwartet. Er führt Sexualität als ein transdisziplinär relevantes Thema ein, das er aber nicht nur wissenschaftlich, sondern auch in Austauschgesprächen zu persönlichen Aspekten zu

behandeln gedenkt. Diese Eröffnungssequenz unterscheidet sich nicht nur markant von jener der Bildungsveranstaltung A, sondern auch von den anderen beobachteten Bildungsveranstaltungen. Der Referent thematisiert hier etwas explizit, das selten angesprochen wird: Er führt die Bildungsveranstaltung als einen Raum *des Sprechens von* eigenen Erfahrungen und Einstellungen ein. Er adressiert damit die Teilnehmer*innen als sexuelle Subjekte und verweist auf deren eigene Erfahrungen, Einstellungen und Lebensweisen als Kontext und Gegenstand der Auseinandersetzung im Seminar. Das Thema Sexualität und Sexualpädagogik wird also sowohl in den Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzung als auch in den Kontext persönlicher Bezüge zum Thema gestellt. Der Referent tut dies in einer Art und Weise, die die Spezifik der Thematik deutlich macht, das Thema jedoch nicht als privat oder als heikel einführt.

Grenzziehungen aussprechen – einen klaren Rahmen abstecken

Der Referent in Bildungsveranstaltung B markiert dabei auch explizit eine Grenze der Auseinandersetzung. Diese Grenze kann mit Antje Langer als Grenze der »Materialisierung von sexueller Sinnlichkeit« (Langer 2017: 160) bezeichnet werden. Ich bevorzuge dafür den Begriff der *Sexualisierung*. Mit Sexualisierung meine ich, dass Handlungen, Ereignisse, Vorstellungen, Fantasien oder Personen eine sexuelle Konnotation bekommen, dass sie also sexuell aufgeladen werden. Ich gehe davon aus, dass Handlungen etc. nicht per se sexuell sind, sondern dieses Attribut durch die Wahrnehmung, Empfindung und Zuschreibung der Beteiligten bekommen. Sexualisierung in diesem Sinne ist ein wichtiger Teil sexueller Praxis und der Gestaltung von Begehren und Lust. Sexualisierung kann aber auch eine übergriffige und gewaltvolle Praxis sein, wenn sie gegen den Willen von Beteiligten etwa als Strategie der Manipulation, der Herabwürdigung oder der Verwirrung eingesetzt wird.¹⁵

Diese sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich in ihrer Ankündigung und Gestaltung von nicht-pädagogischen Veranstaltungen sexueller Bildung, die im Vorfeld explizit als sexuelle Räume angekündigt und konsensuell als solche etabliert werden, wie etwa Tantra-Workshops. Da sexualpädagogische Veranstaltungen nicht als sexuelle Räume angekündigt sind, wäre eine Sexualisierung von Personen oder Interaktionen tendenziell übergriffig. In anderen Veranstaltungen sexueller Bildung wird die Grenze der Sexualisierung möglicherweise anders gezogen. Auch in diesen Räumen gilt es jedoch zu klären, wie die Möglichkeitsräume und die Grenzziehungen abgesteckt und verhandelt werden

15 Sexualisierung als Bedeutungszuschreibung hat auch eine leibliche Dimension als spürbare Erregung, Anziehung oder Begehren. Diese leibliche Dimension wird häufig als etwas wahrgenommen, das uns widerfährt. Menschen können jedoch den Prozess der Sexualisierung fördern oder hemmen bzw. können den Ausdruck ihrer Erregung und ihres Begehrens gestalten. Sie können ihn durch Worte, den Klang ihrer Stimme, durch Gesten, die Gestaltung des Blicks oder Vorstellungen anheizen oder auch abkühlen. Selbst wenn also eine leiblich erfahrene Sexualisierung als Widerfahrnis wahrgenommen wird, bleiben die Möglichkeiten, darauf zu reagieren, vielfältig. Sexualisierung ist nicht dasselbe wie sexuelle Objektifizierung. Unter Letzterem verstehe ich, dass Menschen auf ihren Status als Objekt sexuellen Begehrens reduziert werden. Wenn wir andere sexuell begehren, dann sexualisieren wir sie, aber wir objektifizieren sie nicht notwendigerweise.

Mit Blick auf die Frage nach der Gestaltung von Möglichkeitsräumen und Begrenzungen des Sprechens über und von Sexuellem scheint es mir lohnend, die Sequenz, in der der Referent die Grenzziehung der Sexualisierung formuliert, näher in den Blick zu nehmen:

Er meint, dass es im Seminar nicht nur um Sexualität und Sexualpädagogik in den Wissenschaften gehen werde. Viele Disziplinen hätten etwas zu dem Thema zu sagen, die Psychologie, die Sprachwissenschaft, die Soziologie, die Gender Studies und noch einige mehr. Um diese wissenschaftlichen Zugänge werde es im Seminar auch gehen. Sexualität habe aber auch viel »mit uns« zu tun und auch darum werde es in der Lehrveranstaltung gehen. Ihm sei die Brücke zwischen den Wissenschaften und dem, was uns als Menschen ausmacht, wichtig, also unsere Erfahrungen, Einstellungen und unsere Lebenspraxis. Er sagt auch, dass sich Jugendliche diesbezüglich nicht wesentlich von Erwachsenen unterscheiden würden.

Die Studierenden wirken sehr still. Der Referent sagt auch, dass er von den Teilnehmenden erwarte, dass sie sich auf Gespräche und Interaktionen einlassen würden. »Auf akademische, nicht auf sexuelle«, ergänzt er. Einige lachen. »Letztere können auch passieren«, meint der Referent daraufhin, »aber dann bitte außerhalb des Seminars.« Der Referent fährt fort, indem er erwähnt, dass im Seminar auf Intimitätsschutz geachtet würde. Manches werde in Kleingruppen besprochen und es ginge nicht darum, alles »ins Plenum zu zerren«. (BP)

Der Referent markiert in dieser Sequenz, die kurz nach der Begrüßung stattfindet, was im Raum der Bildungsveranstaltung erwünscht ist und was nicht. Zum einen hält er fest, dass es in dem Seminar nicht nur um das wissenschaftliche Sprechen über Sexualität gehen werde, dass also die Grenze »rein wissenschaftlicher« Behandlung des Themas überschritten werde und auch die eigenen Erfahrungen, Einstellungen und die eigene Lebenspraxis Teil der Auseinandersetzung seien. Es wird also – um es nochmals in der oben eingeführten Unterscheidung zu formulieren – nicht nur über *Sexualität* gesprochen werden, sondern auch von *Sexuellem*. Der Referent informiert die Teilnehmer*innen also gleich zu Beginn darüber, dass es in der Bildungsveranstaltung nicht erwünscht ist, sich bloß in einem distanzierten Sprechen über Sexualität einzurichten, sondern dass von ihnen erwartet wird, sich auf Gespräche einzulassen, in denen sie von ihrem eigenen Erleben sprechen. Die Ergänzung »auf akademische, nicht auf sexuelle« Interaktionen markiert die Grenze dieses Einlassens. Der Ausdruck »akademisch« wirkt an dieser Stelle etwas widersprüchlich, hat der Referent doch eben vorher von »persönlichen Erfahrungen« gesprochen, die üblicherweise nicht im Zentrum akademischer Auseinandersetzung stehen. Es liegt nahe, dass »akademisch« hier im Sinne von »verbal« oder »reflexiv« gemeint ist und insofern von sexueller Interaktion unterschieden wird.

Auf den Nachsatz des Referenten reagieren einige Teilnehmer*innen mit Lachen. Der Witz seiner Aussage, so würde ich interpretieren, liegt dabei darin, dass der Referent die Möglichkeit sexueller Interaktionen, indem er sie explizit ausschließt, gleichzeitig auch als denkmöglich einführt. Dieser Nachsatz könnte den Charakter eines schlüpfrigen »Schenkelklopfer-Spruches« haben. Er wirkt jedoch durch die Ruhe und Ernsthaftigkeit, mit der der Referent spricht, an dieser Stelle nicht als solcher. Vielmehr

entsteht der Eindruck, dass der Scherz humorvoll eine Grenze markiert und zudem ermöglicht, dass sich die Spannung, die in der Gruppe angesichts der Anfangssituation spürbar ist, durch das Lachen ein Stück weit entladen kann.

In einem Nachsatz zum Nachsatz schließt der Referent nun sexuelle Interaktionen nicht grundsätzlich aus, weist ihnen aber einen Platz außerhalb des Seminars zu. Diese durchaus überraschende Wendung wirkt durch den ernsthaften Ton und die ruhige Präsenz des Referenten ebenfalls nicht anzüglich. Ich lese darin vielmehr die Anerkennung der Teilnehmer*innen als sexuelle Subjekte sowie die Anerkennung dessen, dass Anziehen und Begehren auch im universitären Raum entstehen können. Gleichzeitig markiert der Satz, dass das Seminar kein Raum für sexuelle Interaktionen ist. In der Bildungsveranstaltung soll also – in der oben eingeführten Unterscheidung formuliert – *über Sexualität* und *von Sexuellem* gesprochen werden, ohne aber dem *Sprechen als sexuelle Praxis* und *sexueller Praxis als Kommunikationsweise* Platz zu geben.

Dass der Referent hier etwas ausspricht, was den Konventionen folgend ohnehin ausgeschlossen ist, interpretiere ich auch als eine Form von schutzgebender und damit auch entlastender Klarheit. Seine Aussage beinhaltet, so meine Interpretation, auch das implizite Versprechen, in der Bildungsveranstaltung keine sexualisierte oder »mehrdeutige« Atmosphäre zu etablieren oder zuzulassen, und dient möglicherweise nicht zuletzt dazu, die Vertrauenswürdigkeit und Integrität des männlichen Referenten zu etablieren.

Dieser sieht möglicherweise stärker als die Referentin der anderen Bildungsveranstaltung die Notwendigkeit, Vertrauen und Klarheit zu signalisieren, weil er als Mann leichter mit Übergriffigkeit assoziiert wird als weibliche Lehrende – gehen doch sexuelle Belästigung und Gewalt unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen häufig von Männern aus.

Dass der Referent anschließend über Intimitätsschutz spricht, unterstreicht die Interpretation der vorhergehenden Aussagen als Strategien zur Schaffung einer vertrauensvollen und achtsamen Atmosphäre. Die explizite Thematisierung der Grenze »Sexualisierung« – wenn auch nicht mit diesem Begriff benannt – dient meiner Einschätzung nach dazu in Anerkennung sexueller Subjektivität einen klaren Rahmen abzustecken.

Möglichkeitsräume des Sprechens im Vergleich

Antje Langer, deren Arbeit in Abschnitt 2.3 bereits Thema war, schreibt in Bezug auf die sexualpädagogische Arbeit in der Schule, dass sexualpädagogisch Tätige darauf bedacht sind, die »Thematisierung von Sexualität(en), Geschlecht, sexuellen Normen, Fragen von Gesundheit und Lebensweisen etc. überhaupt erst zu ermöglichen, als auch (...) konventionelle und individuelle Grenzen bei der Thematisierung einzuhalten« (Langer 2017: 51). Ich gehe davon aus, dass das in ähnlicher Weise auch für die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen mit Erwachsenen gilt. Die sexualpädagogische Situation ist auch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen eine »widersprüchliche und ambivalente, in der zwar (unter anderem) über Sexualität gesprochen werden kann und soll, die Reichweite und Art und Weise der Thematisierung [...] jedoch beständig auszuhandeln« ist (ebd.). Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen den »symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung«, wie es Blumenthal, auf die Langer sich bezieht, formuliert (Blumenthal 2014: 164). Langer weist darauf hin, dass die Aushandlung der Möglichkeitsräume nur be-

grenzt eine von individuellen Akteur*innen ist, sondern vielmehr von »diskursiven und institutionalisierten normativen Dimensionen durchzogen [ist], die bestimmte Praktiken legitimieren und andere ausschließen« (ebd.).

An Langer und Blumenthal anschließend lautet meine These, dass Möglichkeitsräume des Sprechens über bzw. von Sexuellem durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens – oder anders formuliert durch den Abbau von Barrieren – und die gleichzeitige Begrenzung der Auseinandersetzung hergestellt werden. Grenzziehungen sind also im Sprechen über Sexuelles nicht nur einschränkend, sondern auch ermöglichend. Gleichzeitig braucht es auch eine Verschiebung von üblichen Sprechkonventionen, damit Möglichkeitsräume des Sprechens und Lernens eröffnet werden können. Wie wird dieser notwendige Balanceakt in den beiden Veranstaltungen gestaltet?

In Bezug auf die Eröffnung lässt sich resümieren, dass in den beiden Veranstaltungen die Möglichkeitsräume des Sprechens unterschiedlich gestaltet werden. In Bildungsveranstaltung B wird dieser Raum viel expliziter und themenspezifischer abgesteckt als dies in der Bildungsveranstaltung A der Fall ist. Die Teilnehmer*innen werden darauf vorbereitet, dass es auch um das Sprechen von eigenen Einstellungen und Erfahrungen gehen wird, und die Entspannungsübung bringt auch die körperliche Ebene ins Spiel. Gleichzeitig werden humorvoll die Grenzen dessen markiert, was in den Veranstaltungen erwünscht ist. Durch diese Einleitung, so mein Eindruck, wird eine gewisse Spannung aufgebaut und auf die Herausforderungen verwiesen, der es sich in der Lehrveranstaltung zu stellen gilt. Gleichzeitig wird durch die Schaffung eines klaren Rahmens, den Hinweis auf Intimitätsschutz und die Entspannungsübung auch das Bemühen um den Aufbau von Vertrauen und eine entspannte Atmosphäre erkennbar. Diese Form der Einleitung erzeugt möglicherweise Neugier und eine gewisse positive Aufregung, kann aber vielleicht auch Stress bei einzelnen Teilnehmer*innen hervorrufen.

Die Einleitung in Bildungsveranstaltung A wirkt im Vergleich zur Veranstaltung B eher themenunspezifisch und allgemein. Dies erzeugt den Eindruck, dass Sexualität ein Thema wie andere auch ist und keiner besonderen Behandlung bedarf. Das Thema wird in dieser Weise entdramatisiert, was möglicherweise zur Entspannung bei den Teilnehmer*innen beiträgt. Es ließe sich aber auch sagen, dass dabei die Spezifik des Themas und die sexuelle Subjektivität der Teilnehmer*innen ignoriert wird und auch wenig Spannung im positiven Sinn erzeugt wird.

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede in der Einführung des Themas nochmals knapp zusammengefasst.

	Bildungsveranstaltung A	Bildungsveranstaltung B
Schwerpunkt in der Einführung des Themas	<i>Sexualpädagogik</i> und Sexualität	<i>Sexualität</i> und Sexualpädagogik
Eingeführte Sprechweisen	über Sexualpädagogik sprechen	über Sexualität und Sexualpädagogik sprechen, von Erfahrungen und Einstellungen sprechen
Zentrale Differenzsetzungen	Frauen – Männer Eltern – Nicht-Eltern	Wissenschaft – eigene Erfahrung Jugendliche – Erwachsene
Adressierung der Teilnehmenden	als pädagogisch Tätige, als Männer und Frauen (sowie als Expert*innen ihrer eigenen Sexualität und ihres eigenen Körpers ¹⁶)	als Studierende, als sexuelle Subjekte, (ab der ersten Übung auch als angehende Lehrer*innen)
Konstruktion des Themas	verbunden mit Fortpflanzung, Elternschaft und Geschlecht	verbunden mit eigenen Erfahrungen, Einstellungen, eigener Lebenspraxis sowie mit Wissenschaft
Grenzziehungen	keine expliziten Grenzziehungen; implizit bleibt die sexuelle Subjektivität der Beteiligten unangesprochen	sexuelle Interaktionen im Seminar werden explizit ausgeschlossen
Welcher Raum des Sprechens und Lernens wird eröffnet?	über Sexualität und Sexualpädagogik lernen, sich Wissen und Methoden aneignen	Wissenschaftliches über Sexualität und Sexualpädagogik lernen; Austausch von Erfahrungen und Einstellungen; (Körperübungen)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Thema Sexualität bzw. Sexualpädagogik in beiden sexualpädagogischen Veranstaltungen nicht als »wichtig, aber heikel« konstruiert wird, wie ich es in Bezug auf den pädagogisch-professionellen Fachdiskurs in Abschnitt 1.2 analysiert habe. Vielmehr wird es in nicht-dramatisierender Weise eingeführt.

In Veranstaltung A bleibt der eröffnete Möglichkeitsraum des Sprechens eher eng auf konventionelle Formen pädagogischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung begrenzt. Die Auseinandersetzung mit Sexualität und Sexualpädagogik wird vorrangig als Wissensvermittlung und als Aneignung von Methoden verstanden.

In Veranstaltung B wird Sexualität als Thema der Wissenschaft sowie der eigenen Lebenspraxis eingeführt, das in Form von wissenschaftlicher Auseinandersetzung und persönlichem – aber nicht sexuellem – Austausch behandelt werden soll. Dabei werden jedoch konventionelle Grenzen des Sprechens innerhalb von Bildungseinrichtungen ein Stück weit verschoben: in Richtung eines *Sprechens von* eigenen Erfahrungen.

Mit Blick auf das gesamte Forschungsmaterial zu den beiden Bildungsveranstaltungen lässt sich bemerken, dass die anhand der Anfangssituationen jeweils herausgearbei-

16 Die Adressierung als Expert*innen der eigenen Sexualität und des eigenen Körpers ist deshalb in Klammern gesetzt, weil dieses Expert*in-Sein von der Referentin erwähnt wird, aber nicht die Form der Adressierung der Teilnehmer*innen als Expert*innen annimmt.

teten Möglichkeitsräume und Grenzziehungen des Sprechens tendenziell für diese Veranstaltungen in ihrer Gesamtheit charakteristisch sind. Zwar wird in Veranstaltung A Sexualität nicht auf Geschlecht und Reproduktion reduziert, sondern explizit auch mit Lust verbunden; die enge konzeptionelle Verknüpfung von Sexualität mit Geschlecht und Fortpflanzung zieht sich jedoch durch. Wissens- und Methodenaneignung stehen in der gesamten Veranstaltung im Vordergrund. Die Teilnehmer*innen bewegen sich in dem vorgegebenen Rahmen des *Sprechens über Sexualität*, nur selten sprechen einzelne spontan auch von *ihren eigenen Erfahrungen*. Wenn die Referent*innen einen persönlichen Austausch initiieren, so beziehen sie sich dabei nicht auf die Gegenwart, sondern auf Erfahrungen in der Kindheit der Teilnehmenden oder auf den Austausch über Einstellungen.

In Veranstaltung B sind Geschlecht und Reproduktion, die in der Veranstaltung A zentral gesetzt werden, ebenfalls Thema, werden aber vom Referenten nicht so eng mit Sexualität verbunden. Vielmehr wird ein breiterer Sexualitätsbegriff etabliert. Neben der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (in Form von Texten, Inputs und Studienergebnissen) nehmen der persönliche Austausch zu sexuellen und sexualpädagogischen Fragen und Themen und die Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Methoden viel Raum ein. Letztere werden nicht nur im Sinne der Aneignung und Reflexion didaktischer Tools für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt, sondern auch als Kleingruppen-Methoden des Austauschs und der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Einstellungen im Sinne sexueller Bildung für die erwachsenen Teilnehmer*innen angeleitet.

Conclusio

Das 4. Kapitel widmete sich unter dem Titel »Die Bildungsveranstaltungen eröffnen« zunächst den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie den Akteursgruppen der beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen. Es zeigt sich eine hohe Motivation und ein durchwegs großes Interesse und Engagement der Teilnehmer*innen, was sicherlich auch dadurch bedingt ist, dass sie die Veranstaltungen freiwillig oder als Wahl(pflicht)angebot absolvieren. Ein weiterer Grund für die hohe Motivation mag auch darin liegen, dass Sexualität als pädagogisches Thema noch immer etwas Besonderes darstellt und für die Teilnehmenden einen gewissen »Pioniercharakter« hat, weil es in Ausbildungs- und Arbeitskontexten wenig besprochen wird.

Durch zwei dichte Beschreibungen von Anfangssituationen hat das Kapitel eingeladen, exemplarisch nachzuvollziehen, wie sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen eröffnet werden. In der Analyse dieser Beschreibungen zeigt sich, dass sich die Referent*innen in beiden Veranstaltungen in ähnlicher Chronologie bestimmten Aufgaben des Anfangs widmen. Die Veranstaltungen unterscheiden sich aber in der Art und Weise, wie sie mit diesen Aufgaben des Anfangs umgehen. Zentrale Unterschiede lassen sich darin ausmachen, wie die Teilnehmer*innen adressiert werden, wie das zentrale Thema der Veranstaltung verstanden wird und welche Sprechweisen als erwünscht eingeführt werden.

Im folgenden Kapitel wird die hier an zwei Beispielen begonnene kontrastierende Analyse vertieft und ein Spektrum an wiederkehrenden didaktischen Gestaltungselementen sowie unterschiedliche Typen von Veranstaltungen herausgearbeitet.