

6. Professionelle Ansprüche und didaktische Spielräume ausloten

- 6.1 Nicht (nur) Sprechen: Sinnesspiele, Bewegung und gestalterisches Tun
- 6.2 Pornos: Veränderte Lebensbedingungen und sexualpädagogischer Bedarf
- 6.3 Spielvarianten: Geschlechter- und Sexualnormen (un)sichtbar machen
- 6.4 Zur Frage gelingender Praxis: Dichte Bezogenheit als Interaktionsqualität

Nachdem in Kapitel 5 zentrale mesodidaktische Praktiken sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen vorgestellt wurden, nehme ich im folgenden Kapitel nun ausgewählte Gestaltungselemente näher in den Blick. Ich zoomt also gewissermaßen in sie hinein und zwar insbesondere in das Gestaltungselement des *Erprobens sexualpädagogischer Methoden*. Dabei liegt der Fokus auf der Mikroebene pädagogischen Handelns und den Interaktionen zwischen den Beteiligten. Mein Interesse für diese Feinanalyse des Handelns und Interagierens ist von der Annahme getragen, dass das Lern- und Bildungspotenzial von Methoden durch die mikrodidaktische Gestaltung und die Interaktionsdynamik entfaltet oder auch beschränkt werden kann. Diese Ebene wird aber sowohl in Methodenhandbüchern als auch in empirischen Studien im Feld der Sexualpädagogik selten in den Blick genommen. Meine Absicht ist es also, zumindest ein Stück weit sprachlich zugänglich zu machen, welche mikrodidaktischen Praktiken welche Effekte haben können. Wie auch in den vergangenen Kapiteln arbeite ich dabei mit der Strategie des Kontrastierens.

Standen im letzten Abschnitt des 5. Kapitels Möglichkeitsräume des Sprechenlernens und Sprechenübens über Sexualität im Zentrum der Aufmerksamkeit, so widme ich mich im ersten Abschnitt des 6. Kapitels jenen Methoden, Spielen und Übungen, die nicht oder nicht vorrangig sprachbasiert sind. Beschrieben werden im Folgenden fünf Methodentypen: Sinnesspiele, Bewegungsspiele, Körperübungen, gestalterische Methoden und Übungen mit Bildern. Der Abschnitt endet mit einem Exkurs zum Einsatz von visuellem Material in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen. Um einen Aspekt visueller Kultur geht es auch in Abschnitt 6.2, in dem ich nach der Auseinandersetzung mit Pornografie in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen frage. Dabei betrachte ich den Begriff *Porno* als Chiffre, das heißt als komplexes Symbol für veränderte Bedingungen des Aufwachsens und einen dadurch bedingten pädagogischen Handlungsbedarf. Herausgearbeitet werden die professionellen Ansprüche sowie die beobachtbaren Formen der Thematisierung von Pornografie.

In Abschnitt 6.3 wird eine typische sexualpädagogische Methode, nämlich das Synonyme-Spiel, genauer in den Blick genommen und unterschiedliche Varianten dieses Spiels auf ihr normenkritisches Potenzial hin untersucht. Abschnitt 6.4 widmet

sich dann – von Selbstbeobachtungen während der Forschung ausgehend – der Interaktionsdynamik in den Bildungsveranstaltungen. Ich schlage den Begriff der *dichten Bezugshet* für eine bestimmte Interaktionsqualität vor, die ich als förderlich für (sexualitätsbezogene) Lern- und Bildungsprozesse einschätze.

6.1 Nicht (nur) Sprechen: Sinnesspiele, Bewegung und gestalterisches Tun

Walter Müller schreibt in seiner skeptisch orientierten Studie zu Sexualpädagogik, dass sich ab den 1980er Jahren eine sexualpädagogische Richtung herausbildet, die die Überschätzung der Möglichkeiten von Rationalität und Reflexion und die Vernachlässigung »unterbewusster, körperlicher und emotionaler Faktoren« bisheriger sexualpädagogischer Zugänge kritisiert (Müller 1992: 119).¹ Sexualpädagogik sei zu sehr am sprachlichen Wissenserwerb orientiert und beziehe den Körper nicht ein, so die Kritik. Sexualität als körperliche und sinnliche Praxis brauche auch eine ebensolche Sexualpädagogik, so auch Uwe Sielert (2016). Er plädiert für eine ganzheitliche sexualpädagogische Didaktik, zu der »multisinnliches Lernen« und »ein [...] Wechsel von sinnlichem (Er-)Leben und distanzierter Reflexion« gehören (2016: 80).² Eine ähnliche Kritik wie in der Fachliteratur findet sich auch in den Bildungsveranstaltungen. So äußert eine Lehrperson, dass Sexualpädagogik zumeist sehr »kognitiv« sei. Es gelte, »den Körper wieder >reinzuholen« (BP). Sehr ähnlich ist auch das Plädoyer einer anderen Lehrperson, die argumentiert, dass Sexualität nicht nur über Sprache vermittelt werden könne, sondern es auch wichtig sei, den Körper mit einzubeziehen (BP).

Inwiefern wird nun der Körper in den sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen einbezogen? Und welche nicht-sprachlichen Formen der Auseinandersetzung werden initiiert? Der folgende Abschnitt widmet sich jenen didaktischen Methoden in den Bildungsveranstaltungen, die nicht oder nicht ausschließlich sprachbasiert sind und von sinnlichen, gestalterischen oder körperlichen Zugängen zu sexualpädagogischen Themen geprägt sind. Mit Bezug auf das Forschungsmaterial lassen sich fünf Typen von didaktischen Methoden ausmachen, die eine nicht vorrangig oder ausschließlich sprachbasierte Auseinandersetzung mit Sexualität und sexualpädagogischen Themen ermöglichen: *Sinnesspiele* (also Übungen zum Hören, Tasten, Riechen etc.), *Bewegungsspiele*, *Körperübungen*, *gestalterische Methoden* sowie *Übungen mit Bildern*. Ich stelle in den folgenden Abschnitten diese fünf beobachtbaren Methodentypen vor und untersuche

1 Diese von Müller als neoemanzipatorisch bezeichnete Sexualpädagogik, die sich unter dem Einfluss interaktions- und kommunikationstheoretischer Strömungen in der Philosophie und Soziologie und gestaltpsychologischer Ansätze in der Psychologie herausgebildet hat, tritt mit dem Anspruch auf, die emanzipatorische Sexualpädagogik kritisch fortzuschreiben und deren Mängel und Einseitigkeiten zu überwinden. Dabei richtet sich die Kritik auf die starke Orientierung an Rationalität sowie auf die Überbetonung der gesellschaftspolitischen Relevanz des Sexuellen (vgl. Müller 1992: 119). Müller, der sich für Subjektverständnisse in der Sexualpädagogik interessiert, kritisiert, dass die neoemanzipatorische Sexualpädagogik trotz ihrer Kritik am rationalen Subjekt an der Vorstellung von Autonomie festhalte bzw. sie in ihrem Fokus auf Selbstverwirklichung sogar überhöhe (vgl. Müller 1992: 122. ff.).

2 Zu einer Kritik an Sielerts unklarer Unterscheidung von sexuell und sinnlich vgl. eine Rezension von Thuswald (2016b).

ihr Potenzial im Hinblick auf die Eröffnung von Möglichkeitsräumen der Thematisierung von Sexuellem und deren Begrenzungen.

(1) Sinnesübungen

In den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen ist eine Dominanz des Zuhörens und Sprechens sowie des Sehens zu beobachten, die für Bildungskontexte üblich ist.³ Im Kontrast zu thematisch anders gelagerten Aus- und Fortbildungen wird in den sexualpädagogischen jedoch verhältnismäßig viel Wert auf die Gestaltung des Raumes (Dekoration, Atmosphäre etc.) und das Zur-Verfügung-Stellen von Snacks und Anschauungsmaterial gelegt, was ich bereits in Kapitel 5 als ein Zeichen für das Bemühen um eine multisinnliche Gestaltung interpretiert habe.

Neben dem Geschmackssinn und dem Sehsinn, die etwa mit Snacks, Süßigkeiten, Raumdekoration und Bildern angesprochen werden, lassen sich in den Veranstaltungen auch Übungen ausmachen, die Musik einsetzen oder den Tastsinn ansprechen. Musik wird in den Bildungsveranstaltungen insgesamt eher selten eingesetzt: In einer Veranstaltung wird Musik etwa während einer Fantasiereise zur »eigenen vorgeburtliche Zeit« abgespielt (BP). Auch ein anderes Mal wird Musik während einer Einzelreflexionsübung eingesetzt. Beide Male sprechen die Referent*innen, während die Musik läuft, das heißt sie leiten die Fantasiereise an oder stellen Fragen für die Einzelreflexion. Beide Male hat die Musik den Effekt, dass sie eine ruhige Atmosphäre schafft und – meiner Wahrnehmung nach – dabei unterstützt, dass die Teilnehmer*innen sich auf sich selbst konzentrieren können. Durch die ruhige Musik entsteht eine konzentrierte Atmosphäre, jedoch keine Stille, in der jedes kleine Geräusch gehört werden kann, was bei Einzelübungen manchmal unangenehm (intim) wirken kann.

Musik wird auch bei einer Stop-and-Go-Übung mit Aufgaben eingesetzt: Während die Musik läuft, bewegen sich die Teilnehmer*innen durch den Raum. Einige Teilnehmende bewegen sich dabei rhythmisch und tänzerisch zur Musik. Beim Stoppen der Musik bleiben alle stehen und bekommen eine Aufgabe. Hier hat die Musik die Funktion die Übung in ihrem zeitlichen Verlauf zu strukturieren und zur Bewegung anzuregen. Einige Teilnehmer*innen bewegen sich dabei rhythmisch und tänzerisch zur Musik.

Unter den Methoden, die die Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen am eigenen Leib erfahren können, finden sich vereinzelt auch solche, die haptisch orientiert sind, also den Tastsinn ansprechen. Zu diesem Typ von Methoden zähle ich eine Übung zu Verhütungsmitteln. Diese Tastübung ist in eine Geschichte von Außerirdischen eingebettet, die auf die Erde kommen und tastend bestimmte Gegenstände vorfinden. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, eine*r nach der bzw. dem anderen und ohne zu sprechen, Verhütungsmittel unter einem Tuch zu ertasten. Sobald

³ Marc Schulz problematisiert in seinem Beitrag zu sinnlicher Ethnografie (2015) die Vorstellung von fünf menschlichen Sinnen, die sich seit der »einsetzenden Anthropologisierung der Sinne im 16. Jahrhundert« etabliert hätte. Dabei würden der Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn als »minderwertige« Nahsinne« betrachtet, während den »hochwertigen« Fernsinnen (Hör- und Sehsinn) stärker erkenntnisgenerierendes Potenzial zugeschrieben wird. (Vgl. Schulz 2015: 46)

alle Teilnehmer*innen an der Reihe waren, werden Assoziationen gesammelt, was das Ertastete sein könnte (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4).

Eine zweite Übung, die haptisch orientiert ist, arbeitet mit Knete und hat auch eine gestalterische Komponente. Nach einem Input der Lehrperson zum Thema Genitalien bekommen die Teilnehmer*innen Handouts mit Informationen und Abbildungen zu weiblichen und männlichen Genitalien und sollen diese dann in Gruppen möglichst genau und in Echtgröße nachkneten. Anschließend stellt eine Person aus der Gruppe die gekneteten Genitalien vor und die Lehrperson gibt ergänzende Informationen. Auf die Nachfrage, wie die Teilnehmenden die Übungen fanden, meint eine Teilnehmerin, dass sie die Übung für den Unterricht toll fände. Eine andere betont, dass durch die Knete die Möglichkeit von Dreidimensionalität gegeben wäre, die Zeichnungen nicht haben. Dadurch müsste man sich noch mehr Gedanken machen, welche Teile sich wo befinden und wie sie funktionieren. Eine andere Teilnehmerin weist darauf hin, dass sich dabei auch die Frage nach den Größenverhältnissen stellen würde. Eine andere erzählt, dass sie den Hodensack geformt und dann andere um ihre Einschätzung gefragt hätte. Es wäre also tatsächlich eine Gruppenarbeit gewesen. Die Lehrperson weist darauf hin, dass das Kneten wichtig sei, weil so »das Haptische und das kindlich-spielerische Elemente« gut eingebracht werden könne und dadurch »das Ganze viel von der Peinlichkeit« verliere. Die gekneteten Genitalien würden ganz anders wirken als Fotos oder Zeichnungen. (BP und Transkript)

Zu den haptischen Methoden können auch die aus Textilien genähten Genitalien gezählt werden, die in einigen Veranstaltungen herumgereicht und betastet werden. Sie werden als beliebtes Material für die schulische Sexualpädagogik vorgestellt. Eine Lehrperson kritisiert diese Paomi®-Modelle jedoch auch, weil sie nicht hilfreich wären, um ein realistisches Körperschema aufzubauen (BP).

In einer Vorbesprechung erzählt mir eine Lehrperson, die schon seit Jahren sexualpädagogische Veranstaltungen hält, dass sie vor einigen Jahren im Rahmen der Veranstaltung mit ihrer Kollegin manchmal eine Abendeinheit abgehalten hätte, die einen besonderen Fokus auf Sinnlichkeit gelegt habe. Die Teilnehmer*innen hätten sich dabei in Paaren mit unterschiedlichen Nahrungsmitteln gefüttert, wobei der gefütterten Person die Augen verbunden worden wären. Die Lehrperson bedauert, diese Übungen aufgrund des großen Aufwands, den sie in der Vorbereitung bedeuten, gegenwärtig nicht mehr durchführen zu können. (Feldnotizen)

(2) Bewegungsspiele

Neben Sinnesübungen lassen sich in den Bildungsveranstaltungen auch Bewegungsspiele beobachten. Diese werden vor allem in solchen Veranstaltungen eingesetzt, die mehrere Module oder Blöcke umfassen. Sie werden häufig zum Einstieg in eine Einheit als Warming-up verwendet. Viele dieser Spiele und Übungen sind mir aus anderen Kontexten bekannt. Sie sind also keine spezifisch sexualpädagogischen Methoden, werden aber häufig themenspezifisch abgewandelt oder hinsichtlich des Einsatzes in der Sexualpädagogik besprochen.

So initiiert etwa eine Lehrperson als Einstieg in einer Einheit ein Ballspiel im Kreis:

Zur Vorbereitung haben sich alle ein Kreppband mit ihrem Namen aufgeklebt. Die Lehrperson wirft nun einer Teilnehmerin einen Jonglierball zu und nennt ihren Namen. Der Referent sagt, dass alle einmal – aber nur einmal – den Ball zugeworfen bekommen sollen. Der Ball geht im Zickzack von einer Person im Kreis zur anderen. Gegen Ende müssen einige fragen, wer ihn noch nicht hatte. Drei Runden werden in der gleichen Reihenfolge gespielt, bevor der Referent den Ball einbehält und einen andersfarbigen Ball ins Spiel bringt, der eine andere Reihenfolge nimmt als der erste. Diesmal muss öfter gefragt werden, wer noch nicht dran war, aber es klappt insgesamt recht gut. Nach zwei bis drei Runden mit dem zweiten Ball werden beide Bälle kombiniert. Die Stimmung ist dabei locker und konzentriert, manchmal wird gelacht. Nur selten fällt ein Ball zu Boden. Nach einer Weile führt der Referent einen dritten Ball ein, ohne das Spiel zu unterbrechen. Auch der dritte Ball wandert in einer neuen Reihenfolge. Es dauert eine ganze Weile bis dieser Ball eine Runde geschafft hat, während die anderen beiden Bälle weiterlaufen. Nachdem eine Weile mit allen drei Bällen gespielt wurde, behält der Referent einen Ball nach dem anderen bei sich, bis alle Bälle wieder bei ihm gelandet sind.

Der Referent bedankt sich und fragt nach, was dieses Spiel »bringen könnte und ob es überhaupt etwas bringt.« Ein Teilnehmer meint, dass es auf jeden Fall etwas bringe, worauf hin einige durcheinanderreden. Ein anderer Teilnehmer meint, dass man mitarbeiten müsse, aufpassen, wo man ist, und kommunizieren, sonst würde es nicht funktionieren. Der Referent fasst zusammen: »Also, Zentrierung, Aufmerksamkeit in den Raum holen, Steigerung des Interaktionstonus«, und fragt dann, was es für die Sexualpädagogik bringe. Zuerst ist es still, dann wird gelacht und ein für mich unverständlicher Kommentar gemacht. Der Referent meint, es könne ein verdecktes Soziogramm sein, erklärt aber nicht näher, was er damit meint. Ein Teilnehmer spricht an, dass es für die sexuelle Bildung bringen könnte, dass sich der Raum sicherer anfühlt. »Schöner Aspekt«, meint der Referent und setzt mit einer Erklärung an, dass das Spiel natürlich nichts direkt Sexuelles habe, dass die Sexualität aber nicht aus dem ganzen Zusammenhang isoliert werde solle. Wann immer also soziales Lernen gefördert werde, habe das auch einen positiven Effekt auf die Sexualpädagogik. Es gehe bei dem Spiel auch darum, in Kontakt miteinander zu treten, nicht körperlich, aber zumindest über Blickkontakt und Zuwenden, und das sei ja auch ein Schritt in Richtung Beziehungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit.

»Für mich als Leiter«, ergänzt der Referent, »oder für euch, wenn ihr das mal anwenden wollt, hat es auch den zusätzlichen Effekt, dass es einen diagnostischen Wert hat. Ich sehe wie gut eine Gruppe miteinander kooperieren kann.« Er gibt der Gruppe die Rückmeldung, dass er ihr bezüglich der Kooperationsfähigkeit eine Eins geben würde, auch wenn ihm vereinzelt achtlos zugeworfene Bälle aufgefallen seien. Er ergänzt, dass immer wieder Bälle zu Boden fallen würden, und meint, dass jedes System einmal abstürze und das Entscheidende sei, wie schnell man das System wieder ins Laufen bekomme. Er betont abschließend, dass das Zeichen für gute Kooperation nicht die Fehlerfreiheit wäre, sondern vielmehr die Fähigkeit, einen Fehler schnell zu reparieren, was der Gruppe gut gelungen sei. (BP und Transkript)

Der Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll illustriert, wie der Referent die Teilnehmer*innen zunächst – Schritt für Schritt – in ein komplexes Kooperationsspiel involviert, und dann den spezifisch sexualpädagogischen Ertrag der Übung nachbespricht. Dabei spricht er gruppendifamische Aspekte, soziales Lernen sowie die Symbolhaftigkeit des Spiels und dessen diagnostisches Potenzial an.

Auch eine andere Übung, die ich beobachten konnte, setzt auf Kooperation. Dafür binden alle Teilnehmer*innen eines ihrer Beine mit dem Bein einer zweiten Person zusammen. Alle aneinander fixierten Paare müssen dann um die Wette Kondome im Seminarraum suchen, wobei diese manchmal so platziert sind, dass es notwendig ist, auf einen Sessel zu steigen oder unter einen Tisch zu krabbeln. Dieses Spiel, das von den Teilnehmer*innen sehr lustvoll gespielt wurde, setzt auf das kooperative Bewältigen einer Aufgabe. Dabei sind die Partner*innen im Körperkontakt, ohne dass dieser jedoch im Fokus der Aufmerksamkeit steht.

Meiner Beobachtung nach wurden dynamische Bewegungsspiele wie die erwähnten oder auch das in Abschnitt 5.3 beschriebene Assoziationspiel von den Teilnehmer*innen freudig aufgenommen und mit lustvoller Involviertheit gespielt. Die Teilnehmer*innen schienen sich auf die Aufforderung »ganz da zu sein« und »ins Spiel zu gehen« gut einlassen zu können. Zumeist war nach den Spielen eine deutlich lockerere Atmosphäre wahrnehmbar, die sich etwa in einer entspannteren Sitzhaltung oder im Ausziehen der Schuhe ausdrückte. Die Teilnehmer*innen wirkten – so ließe sich das interpretieren – »besser in der Situation angekommen« und präsenter – sowohl körperlich als auch in ihrer Aufmerksamkeit auf das Geschehen.

(3) Körperübungen

Von den Bewegungsspielen unterscheide ich Körperübungen, die einen Fokus auf das leibliche Spüren bzw. auf Berührung richten. Dazu zähle ich Übungen, bei denen die gegenseitige Berührung im Zentrum steht sowie Einzelübungen, die auf das Spüren des eigenen Körpers ausgerichtet sind. Beobachtet habe ich etwa eine Übung, bei der die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, körperbezogene Ausdrücke zu zweit körperlich nachzustellen, wie etwa »an der Nase herumführen«, »ins Fäustchen lachen«, »den Rücken stärken« oder »den Buckel runterrutschen«. In der Anleitung der Übung war nicht vorgegeben, ob die Teilnehmer*innen sich dabei berühren sollten oder nicht. Während manche die andere Person tatsächlich an der Nase nahmen, verkörperten andere diesen Ausdruck ohne sich zu berühren. Die Referentin erklärte im Anschluss an die Übung, dass dies ein Einstiegsspiel sei. In der Volksschule wäre es gut einzusetzen, mit 13-bis 14-Jährigen eher nicht. Ab 16 oder 17 Jahren wäre es dann wieder möglich, es gelte aber jeweils nachzuspüren, ob das Spiel für die Gruppe passe. (BP)

Übungen, in denen die Teilnehmer*innen explizit zum bewussten Berühren aufgefordert wurden, beobachtete ich eher selten. Bei einer der wenigen solchen Übungen standen die Teilnehmer*innen im Kreis, alle in die gleiche Kreisrichtung blickend. Jede Person gab der Person vor ihr eine Nacken-Schulter-Massage und bekam gleichzeitig selbst eine Massage von der Person hinter ihr. Die Referentin forderte die Teilnehmer*innen zur »bewussten Berührung« auf. Eine Person wollte bei dieser Übung nicht mitmachen, was auch akzeptiert wurde. Aus Anlass der Übung sprach die Referentin darüber, dass es schwierig sein kann, sich gleichzeitig auf das Berühren und das Berührt-Werden zu konzentrieren. (BP)

Die zweite Variante von Körperübungen, die ich beobachten konnte, waren Einzelübungen, die auf das leibliche Spüren gerichtet waren. Eine solche Übung zum Entspannen wurde in den dichten Beschreibungen von Anfangssituationen in Kapitel 4.3

bereits vorgestellt. In einer anderen Veranstaltung wurde zu Beginn des zweiten Tages eine Beckenbodenübung im Sitzen angeleitet:

Die Lehrperson leitet die Übung damit ein, dass sie meint, es wäre eigentlich didaktisch sinnvoll, am Morgen mit einer Bewegungsübung zu beginnen, sie wisse aber auch, dass viele am Morgen lieber sitzen würden. Deshalb habe sie sich für eine Bewegungsübung entschieden, bei der alle sitzen bleiben könnten. Sie nennt die Übung »die einfachste Beckenbodenübung im Sitzen«. Sie fordert die Teilnehmenden auf, sich aufrecht an den Sesselrand zu setzen und sich vorzustellen, sie säßen auf einer Schaukel und würden schaukeln (»antauchen«), ohne die Beine zu bewegen. Eigentlich, so meint sie, würden wir beim Schaukeln ja ohnehin vorrangig das Becken bewegen.

Während die Lehrperson spricht, macht sie die Übung vor und zeigt auch noch, wie die Bewegung aussieht, wenn der Oberkörper zur Bewegung des Beckens hinzugenommen wird. Die Teilnehmenden machen es ihr mit Gelächter nach. Nach einigen Momenten meint die Lehrperson, dass man diese Übungen allen empfehlen könne, die einen sitzenden Beruf hätten, auch wenn das im Großraumbüro oder bei Besprechungen möglicherweise zu irritierenden Reaktionen führen könne. Mit »Okay, danke schön!« beendet sie die Übung (BP und Transkript).

Die beobachteten Einzelübungen wirkten auf mich als Beobachterin an den eingesetzten Stellen stimmig und schienen die Präsenz der Teilnehmer*innen zu erhöhen. Sie machten die körperliche Ebene nicht nur ansprechbar, sondern auch spürbar, ohne eine unpassende Intimität zu erzeugen. Die Berührungsübungen hingegen schienen nicht immer zum Intimitätslevel der Gruppe zu passen. Die Teilnehmer*innen machten dann zwar überwiegend »folgsam« mit, sie schienen sich aber nicht immer so gut darauf einlassen zu können. Das Lächeln, das auf den Gesichtern wahrnehmbar war, wirkte nicht offen und entspannt, sondern schien eher freundlich-höflich eine gewisse Anspannung zu kaschieren.

(4) Gestalterische Methoden

Gestalterische Methoden sind in den einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen insgesamt nicht sehr häufig, bisweilen haben aber Methoden eine gestalterische Komponente. Die bei den Sinnesspielen beschriebene Genitalien-Knete-Übung etwa kann auch als gestalterische Übung verstanden werden. Auch die bereits erwähnte Fantasiereise zur vorgeburtlichen Phase wurde mit einer gestalterischen Einzelübung ergänzt, bei der die Teilnehmer*innen aufgefordert waren, im Anschluss an die Fantasiereise ein Bild zu zeichnen.

Eine weitere gestalterische Methode, die ich beobachten konnte, wurde von einem Teilnehmer angestoßen:

Da sich niemand meldet, als die Lehrperson Teilnehmer*innen sucht, die sich um die Raumgestaltung kümmern wollen, regt ein Teilnehmer an, die Raumgestaltung gemeinsam vorzunehmen. Er verweist auf eine Übung aus der Ausstellung »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut. Die Lehrperson lässt sich auf den Vorschlag ein und der Teilnehmer erklärt sich bereit, die Übung in der nächsten Einheit anzuleiten. Alle Teil-

nehmer*innen werden aufgefordert, Binden, Slipeinlagen, Tampons und Kondome mitzubringen; der anleitende Teilnehmer bringt seinerseits Kleber, Scheren und Stifte mit. Der Referent räumt dem Basteln aufgrund von Zeitknappheit nur 20 Minuten ein. Es gelingt dem studentischen Übungsleiter und der Gruppe, in dieser kurzen Zeit in ein lustvolles Gestalten zu kommen, die gebastelten Objekte aufzuhängen und den Raum wieder aufzuräumen. Besonders ein gebasteltes Schwein aus einem Kondom, Slipeinlagen und Tampons, das an der Lampe befestigt wird, bekommt im weiteren Verlauf der Veranstaltung immer wieder Aufmerksamkeit und wird, bis es zerplatzt, zu so etwas wie dem Gruppenmaskottchen⁴. (BP und Transkript)

Das Basteln von Raumdekoration sorgt an dieser Stelle für aktive Beteiligung und lustvolles Tun und wirkt auch wie eine Form der Aneignung des Raumes durch die Gruppe, indem die Objekte an den Wänden und der Lampe aufgehängt werden und die räumliche Atmosphäre verändern. Nicht zuletzt scheint diese kurze Einheit und ihre Ergebnisse auch bedeutsam für die Gruppendynamik. Durch die Objekte wird ein gemeinsamer Bezugsrahmen geschaffen, auf den in der Folge wiederholt humorvoll Bezug genommen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei den (wenigen) gestalterischen Methoden, die als Gruppenarbeiten durchgeführt wurden, eine aktive Beteiligung, eine hohe Interaktionsdichte und viel Gelächter beobachtbar waren. Sie zeigen damit eine gewisse Parallele zu den Bewegungsspielen, bieten aber mehr freien Gestaltungsspielraum für die Einzelnen, weil sie weniger regelgeleitet und ritualisiert sind als Spiele.

(5) Übungen mit Bildern

Als fünfter und letzter Methodentyp, der nicht ausschließlich auf Sprachliches setzt, sei die Arbeit mit Bildern genannt. Damit meine ich Übungen, die visuelles Material, wie Postkarten, Zeichnungen, Comics, künstlerische Arbeiten oder Videos einsetzen. Auffälligerweise wurden in den beobachteten einführenden Veranstaltungen nur sehr vereinzelt bewegte Bilder, also Videos eingesetzt. Auch Übungen mit Bildern waren in den einführenden Veranstaltungen, die mein zentrales Untersuchungsfeld darstellen, selten. Anders war dies in Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder die Verbindung von Kunst- und Sexualpädagogik legen (siehe den Abschnitt zur »Kontrastfolie« unten).

In einer kürzeren Veranstaltung mit einer kleinen Gruppe wurde mit Herzbildern der Künstlerin Christine Aebi gearbeitet, die in der Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut veröffentlicht wurden. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, ein Herzbildchen auszuwählen, das sie an eine Herzgeschichte aus der eigenen Jugend erinnert. Die kleinen schwarz-weiß-roten Bildchen werden als Gesprächseinstieg und Impuls für das Teilen von eigenen Erfahrungen genutzt (siehe dazu auch Abschnitt 5.1).

4 So fällt das Schwein just zu einem Zeitpunkt von der Lampe auf den Boden, als die Teilnehmer*innen aufgefordert sind, sich in Kleingruppen zu begeben. Es wird daraufhin bei einer Gruppenübung verwendet, um einen Zettel darauf zu befestigen, und platzt, als dieser abgenommen wird.

In einer längeren Veranstaltung leitet die Lehrperson eine Übung mit DIN-A3-großen folierten Kopien von künstlerischen Arbeiten an:

Die Gruppe wird mit Durchzählen in Dreiergruppen geteilt und jede Gruppe bekommt zehn A3-Bilder. Die Aufgabe besteht darin, ein Bild auszuwählen, das die Gruppe am ehesten im Raum der Veranstaltung aufhängen würde, das sie also für diesen Kontext als angemessen empfindet. Zudem soll jede Gruppe das Bild auswählen, das sie für am wenigsten angemessen hält und nicht aufhängen würde. Nach etwa acht Minuten bietet die Lehrperson die Gruppen, die nicht gewählten Bilder zurückzugeben und reihum ihre Bilderwahl vorzustellen. Bei manchen Bildern fordert sie zu kurzen Diskussionen auf und bringt sich in diese auch mit eigenen Positionen und Argumenten ein. Ihre Positionierungen beziehen sich dabei jedoch nicht auf die Frage, ob es angemessen sei, bestimmte Bilder aufzuhängen, sondern gelten vielmehr inhaltlichen Aspekten der Bilder. So wählt beispielsweise eine Gruppe ein Bild mit spielenden nackten Kindern als nicht angemessen aus, weil es als »kinderpornografisch« verstanden werden könnte. Die Lehrperson erklärt an dieser Stelle, was die Kriterien für pornografische Bilder seien und warum dieses Bild nicht als pornografisch einzuschätzen sei.

Bei einem anderen Bild, das eine Gruppe von Männern zeigt, die in BDSM⁵-Aktivitäten involviert sind, initiiert die Lehrperson eine Diskussion darüber, ob das Bild Gewalt abbilde. Sie selbst verneint dies und erklärt den Unterschied zwischen einvernehmlichen Handlungen und Gewalt. Bei einem Bild, auf dem eine vorgebeugte nackte Frau von hinten abgebildet ist, ergänzt die Lehrperson die Argumentation der Gruppe und fasst zusammen, dass hier nicht die Sexualität, die Lust oder die Erregung der abgebildeten Person zu sehen sei, sondern das Bild der Erregung des Betrachters diene, während die Frau darauf das Objekt sei.

Nachdem die Gruppen ihre Auswahl präsentiert haben, gibt die Lehrperson Informationen zum Entstehungskontext der künstlerischen Arbeiten, die überwiegend Fotografien sind. Zum Schluss werden die als angemessen ausgewählten Bilder im Raum aufgehängt. Die Gesamtauswahl der acht aufgehängten Bilder wird in der Gruppe nicht besprochen oder kommentiert. Als Beobachterin fällt mir auf, dass viele schwarz-weiße oder unscharf aufgenommene Bilder zum Aufhängen gewählt wurden.

⁵ Die Buchstaben BDSM stehen für drei Begriffspaare: BD (Bondage und Discipline), DS (Dominance and Submission) und SM für Sadismus und Masochismus. Bisweilen werden auch nur die beiden Buchstaben SM verwendet. Zur Frage der Thematisierung von BDSM in sexualpädagogischen Kontexten gibt es gegenwärtig nur wenig Fachtexte; Ausnahmen sind Debus 2016 und Bauer 2004. Debus thematisiert BDSM unter der Perspektive von (Nicht-)Diskriminierung, während Bauer auf SM als eine Praxis der (Wieder-)Aneignung des eigenen Körpers, der eigenen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten verweist. Meiner Einschätzung nach macht es aus mindestens zwei Gründen Sinn, BDSM in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen zu thematisieren: Zum einen kennen viele Heranwachsende BDSM-bezogene Begriffe und Praxen aus Pornos und bringen diese auch in sexualpädagogischen Workshops ein. Pädagogisch Tätige können diese etwa als Anlass dafür nutzen, um über den Unterschied zwischen konsensualen Praktiken, Grenzüberschreitungen und Gewalt zu sprechen. Abgesehen davon sind in BDSM-bezogenen Subkulturen Konzepte und Praxen entstanden, die meiner Einschätzung nach Potenzial für die sexualpädagogische Arbeit zu Einvernehmlichkeit und verantwortungsvollem Sex (auch abseits von BDSM) bergen. Es seien hier nur zwei Beispiele genannt: das Prinzip ssc – safe, sane und consensual sowie die Praxis des aftercare, also das Umeinander-Sorgen und »Einchecken« nach dem Sex. (Zu BDSM in der Sexualpädagogik vgl. Debus 2021a)

Auffällig ist auch, dass auf mehreren der acht Bilder nackte Vulven und/oder Brüste zu sehen sind, jedoch nur auf einem Bild ein Penis zusehen ist, wobei dieser von einer Frau in der Hand gehalten und damit auch wenig sichtbar wird.

Abschließend rahmt die Lehrperson die Übung als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der »nichtsprachlichen Seite« von Sexualität. »Ihr werdet vielleicht bemerkt haben«, so meint sie, »dass es manche Dinge gibt, die mit Worten gar nicht so leicht auszudrücken sind, in Bildern jedoch deutlich [sind]. Und wenn wir Bezug nehmen können auf Bilder, dann lässt sich genau das sprachlich vielleicht auch noch etwas umschreiben, aufgreifen, in die Kommunikation einbeziehen.« (BP und Transkript)

Die Lehrperson schreibt Bildern an dieser Stelle also das Potenzial zu, Themen oder Aspekte rund um Sexuelles besprechbar oder auch nur ansprechbar zu machen, die sonst vielleicht schwer ausgedrückt werden können.⁶ Auffälligerweise wird eben dieses Potenzial von Bildern in den Aus- und Fortbildungen nur selten angesprochen. Viel häufiger geht es bei der Frage um Bilder darum, welche Darstellungen, etwa von Genitalien, angemessen für die sexualpädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen sind. Da diese Frage in vielen Bildungsveranstaltungen aufgegriffen wurde, widme ich ihr im Folgenden einen kurzen Exkurs.

Exkurs: Visuelle Darstellungen in der sexualpädagogischen Arbeit

Während es kaum Übungen mit visuellem Material in den Bildungsveranstaltungen gibt, wird die Frage nach dem Umgang mit illustrativen Bildern in der Sexualpädagogik häufig thematisiert. In vielen Veranstaltungen wird zumindest kurz angesprochen, welche visuellen Darstellungen sich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eignen bzw. nicht eignen würden. Mehrere Referent*innen sprechen sich für Zeichnungen oder schnelle Handskizzen aus. Diese, insbesondere Letztere, hätten den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu Fotografien nicht zum Vergleichen (der Größe, der Schönheit etc.) einladen würden, weil deutlich ist, dass sie keinesfalls naturgetreue Abbildungen sind. Durch ihre Skizzenhaftigkeit bzw. auch den »amateurhaften Charakter« sind schnelle Zeichnungen oder Skizzen häufig auch ein humorvolles Element, so die Argumentation.

Eine Referentin argumentiert, dass Fotos von Genitalien oft »hart« und »grausig« (eklig) wären und häufig mit Krankheiten assoziiert würden. Es gebe meistens keine gefühlvollen Bilder von Genitalien. Zeichnungen seien auch deshalb besser als Fotos, weil sie die »inneren Bilder nicht überlagern würden«, so die Referentin (Transkript).

In den Aus- und Fortbildungen selbst wird sowohl mit schnellen Skizzen als auch mit medizinischen Abbildungen und Fotos von Genitalien gearbeitet. Manche Referent*innen setzen auch ihren Körper zur Illustration des Gesagten ein. Sie tun dies zum einen mit ihrem ganzen Körper, indem sie etwa verschiedene Körperhaltungen einnehmen, die das Gesagte ausdrücken. Zum anderen konnte ich beobachten, dass einzelne Referent*innen veranschaulichende Gestik einsetzen, wenn sie etwa demonstrieren, wie sie Kindern erklären, bei welchem Sex Babys entstehen können. Eine Referentin erzählt dazu eine Geschichte, wobei sie mit ihren Händen ausdrucksstark, aber ohne

6 Anders als bei anderen Übungen erwähnt die Lehrperson bei der Bilderauswahlübung nicht, ob und wie diese in der Schule eingesetzt werden könnte. Zum Einsatz der Übung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden vgl. Thuswald/Sattler 2021a.

dass es auf mich anzüglich wirkt, eine Vagina nachspielt, die auf einen Penis trifft, den sie begeht und mit dem sie dann Sex hat, indem sie ihn in sich aufnimmt (BP).

Deutlich wird, dass die Referent*innen häufig dieselben visuellen Strategien, die sie für die Schule vorschlagen, auch in den Aus- und Fortbildungen verwenden. Eine Ausnahme sind Bildschirm-Präsentationen, die in den Bildungsveranstaltungen eingesetzt werden, nicht jedoch für die Schule vorgeschlagen werden, wie eine Referentin explizit betont. Manche Referent*innen weisen darauf hin, dass die Bilder, die sie auf ihren Folien zeigen, nur für die Arbeit mit Erwachsenen gedacht seien. Diskutiert wird etwa ein gezeichnetes Bild auf dem Jugendliche zu sehen sind, deren sogenannte sekundäre Geschlechtsmerkmale unterschiedlich stark entwickelt sind. Die Lehrperson fragt die Teilnehmenden, wie sie das Alter dieser Jugendlichen einschätzen. Die Pointe ist, dass alle abgebildeten Jugendlichen gleich alt sind. Das Bild zeigt, wie unterschiedlich schnell die körperliche Entwicklung verlaufen kann. Eine Teilnehmerin meint, dass man das Bild doch in der Schule zeigen könnte, worauf die Lehrperson meint, dass sie das nicht tun würde, weil die Schüler*innen sich möglicherweise mit den Abbildungen vergleichen würden. (BP)

Bezüglich der Bilder auf Präsentationsfolien lässt sich ein markanter Unterschied wahrnehmen: In manchen Veranstaltungen werden stilistisch vielfältige und vieldeutige Bilder und auch künstlerische Arbeiten auf den Folien abgebildet. So kontrastiert ein Referent etwa Bilder aus Biologie-Schulbüchern mit dem Cover des Buches »Frauenkörper neu gesehen« von Laura Mérritt (2012), das das Foto einer Frau zeigt, die stehend auf ihre Genitalien blickt, die in der geöffneten Hose als Zeichnung abgebildet sind. Der Referent betont, dass ihm Bilder wichtig seien, die einen selbstbestimmten Umgang von Frauen mit ihrem eigenen Körper und ihrer Lust zeigen. Bilder wie diese wecken das Interesse der Teilnehmer*innen, die wiederholt zum Entstehungskontext und der Auswahl der Bilder nachfragen. Die Bilder stehen in diesem Fall zwar im Zusammenhang mit den vermittelten Inhalten, sie bieten aber gleichzeitig eine eigene Ebene der Auseinandersetzung an, wie sich an den Reaktionen der Teilnehmenden zeigt.

Im Kontrast dazu stehen die Bilder auf den Präsentationsfolien einer anderen Bildungsveranstaltung: Zu sehen sind vor allem Frau-Mann-Paar- oder Familiendarstellungen im häuslichen Umfeld. Die Bilder vermitteln einen glatten und normierten Eindruck. Zwar werden Personen in unterschiedlichen emotionalen Zuständen gezeigt, die abgebildeten Personen und die Bilder selbst erscheinen aber homogen und folgen gängigen Schönheits-, Körper- und Beziehungsnormen. Sie wirken wie Werbebilder. Auffällig ist, dass diese Bilder kein Interesse bei den Teilnehmenden wecken; jedenfalls werden sie nicht kommentiert und keine Fragen dazu gestellt.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch noch das Gestaltungselement der Material- und Büchertische, auf denen zumeist auch Kinder- und Jugendbücher zu finden sind, die häufig bebildert sind und somit unterschiedliche Formen der Visualisierung von Körper-, Beziehungs- und Sexualitätsthemen anbieten. Diese Bücher und Materialien sind in den Veranstaltungen präsent, werden aber weder inhaltlich noch in Bezug auf ihre ästhetischen Ausdrucksformen hin besprochen (zur Analyse sogenannter Aufklärungsbüchern und ihrer Visualität vgl. Sager 2015; Schaffer 2020).

Kontrastfolie: Zur Arbeit mit Bildern in themenspezifischen Bildungsveranstaltungen

Eine intensivere Arbeit mit Bildern konnte ich – im Kontrast zu den beobachteten *einführenden* Aus- und Fortbildungen – in themenspezifischen Veranstaltungen finden, die sich entweder schwerpunktmäßig der Schnittstelle von Kunst- und Sexualpädagogik widmen oder auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt fokussieren. Das visuelle Material, das in diesen Veranstaltungen eingesetzt wird, sind etwa Postkarten, Bilder von berühmten Personen, künstlerische Arbeiten, Comics⁷ und Videos⁸.

Wiederholt wurde zum Einstieg mit einer großen Fülle von Bildern gearbeitet, aus denen die Teilnehmer*innen Bilder auswählen sollten. In einer Veranstaltung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt diente die Übung zur Bilderauswahl sowohl dem Vorstellen als auch dem Einstieg ins Thema. Die Referentin hat bereits vor dem Ankommen der Teilnehmer*innen eine große Fülle an Postkarten ausgelegt, die in unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksformen vielfältige Aspekte von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wie auch von Körperlichkeit und Sexualität visualisieren. Die Referentin bittet die Teilnehmer*innen, nachdem sie ein bis zwei Bilder gewählt haben, sich und ihre Bilderauswahl vorzustellen. (BP) Während andere Vorstellrunden, die ich beobachtet habe, zumeist auf Namen und beruflichen Hintergrund beschränkt blieben, war diese Vorstellrunde viel intensiver. Sie nahm bisweilen die Form des *Teilens von persönlichen Erfahrungen* an und erzeugte eine intensive und offene Atmosphäre, in der bereits zahlreiche Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt angesprochen und persönliche Erfahrungen geteilt wurden.

Eine zweite Übung, bei der mit einer Vielzahl von Bildern gearbeitet wird, beobachtete ich in einem Workshop zu Kunst- und Sexualpädagogik.⁹ Die Übung wurde hier jedoch nicht als Einstieg gewählt, sondern fand erst nach einer anderen Einstiegsübung statt:

Die Referentin hat eine große Anzahl von Postkarten auf Tischen aufgelegt. Sie erwähnt im Nachhinein, dass die Fülle so groß sein müsse, dass die Teilnehmer*innen nicht in der Lage seien, sich wirklich einen Überblick zu verschaffen. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, ein Bild auszuwählen, das sie anziehe, und eines, das sie abstoße. Dann stellen alle Teilnehmer*innen ihre Bilder im Plenum vor, ohne dass dies von anderen kommentiert wird. Anschließend wird die Gruppe in eine Männer- und eine Frauengruppe geteilt, die zuerst die eigene Bilderauswahl – also die der eigenen geschlechts-homogenen Gruppe – und danach auch die der anderen Gruppe anhand von Leitfragen

⁷ Gearbeitet wurde in einem Workshop mit den Comics von Martina Schradi, die unter dem Titel »Ach, so ist das?! Biografische Comicreportagen von LGBTI« (2016) erschienen sind. Auf der Website zum Projekt finden sich auch pädagogische Materialien zu den Comics: <http://www.achsoistdas.com> [08.08.2018].

⁸ Eingesetzt wurde etwa ein Erklärfilm zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt, der von Dissens e.V.–Institut für Bildung und Forschung produziert wurde: <https://interventionen.dissens.de/fuer-jugendliche/erklaerfilm.html> [08.08.2018]. Gezeigt wurden auch Videos aus einem Projekt der Autorin Carolin Emcke und der Regisseurin Angelina Maccarone, die unter dem Titel »Tolerant? Sind wir selber« veröffentlicht wurden und in die Diskussion um die Gleichwertigkeit von schwulen und lesbischen Lebensweisen intervenieren: <https://www.boell.de/de/2014/04/25/tolerant-sind-wir-selber-eine-filmische-intervention> [08.08.2018].

⁹ Zur Verbindung von Kunst- und Sexualpädagogik vgl. unter anderem Beck 2004, 2013; Klüver/Thuswald 2015; Thuswald/Sattler 2016; Schmutzner/Thuswald 2019; Dalhoff u.a. 2021.

besprechen. Abschließend werden die Bilder und die Kleingruppenarbeit im Plenum nachbesprochen. Die Referentin berichtet dabei auch von ihren Erfahrungen und der üblichen Bildauswahl in Gruppen von Jugendlichen. Die Übung führt in der mit ca. zehn Teilnehmer*innen recht kleinen Gruppe zu einem spannenden Austausch über die Auswahl der Bilder. So wird etwa beobachtet, dass zumeist schwarz-weiße Bilder als anziehend ausgewählt wurden. Einzelne Teilnehmer*innen äußern die Befürchtung, dass die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen eher zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen beitragen würde. Diskutiert wird auch, dass die Bilderauswahl sich nicht nur an eigener Anziehung und Abstoßung orientieren würde, sondern möglicherweise stark an sozialen Erwartungen und Normen der Peergroup orientiert sei. (Feldnotizen)

In ihrer Unterschiedlichkeit haben diese beiden Übungen mit Bildern einiges gemeinsam: Sie bieten den Teilnehmer*innen eine Fülle von visuellem Material, das sowohl thematisch als auch ästhetisch sehr vielfältig ist und ein breites Spektrum an Fragen und Themen ansprechbar macht. Welche Aspekte davon aufgegriffen werden, wird durch die Auswahl der Bilder ein Stück weit den Teilnehmer*innen überlassen.

In einer Veranstaltung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wurde mit Porträtfotos von Personen gearbeitet, deren Geschlechteridentität und sexuelle Orientierung öffentlich bekannt sind:

Die Referentin hat auf dem Boden ein Koordinatensystem mit den Polen männlich/weiblich und homosexuell/heterosexuell ausgelegt. Die Teilnehmer*innen versammeln sich um das Koordinatensystem und jeweils eine Person zieht ein verdecktes Porträt und sollte es nach eigener Einschätzung in das Koordinatensystem einordnen. Nachdem eine erste Einschätzung getroffen ist, liest die Referentin eine kurze Information zu der berühmten Person vor, woraufhin das Porträt im Koordinatensystem nochmals umgeordnet werden kann.

Die Referentin erwähnt in der Fortbildung, dass sie dieser Übung zunächst sehr skeptisch gegenübergestanden sei, diese sich aber in der Arbeit mit Jugendlichen sehr bewährt habe. Deutlich werde dabei, wie vielfältig sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten seien und dass sie nicht am Aussehen zu erkennen wären. Zudem, so die Referentin, würde im Laufe der Übung fast immer das Koordinatensystem in Frage gestellt, weil deutlich werde, dass dieser gesellschaftlich wirksame Raster (männlich/weiblich, homosexuell/heterosexuell) nicht für alle Menschen passen würde. Die Personen, die auf den Porträtfotos abgebildet seien, so die Referentin, wären nicht nur hinsichtlich ihrer öffentlich bekannten geschlechtlichen Identität und sexuellen Orientierung vielfältig, sondern etwa auch hinsichtlich ihrer Berufe, ihrer Herkunft, ihrer Religion usw. Sie bieten also auch ein Spektrum an vielfältigen Identifikationsmöglichkeiten und Role Models. (Feldnotizen)

In einer weiteren Veranstaltung, die an der Schnittstelle von Kunst- und Sexualpädagogik angesiedelt war, wurde eine Übung mit künstlerischen Arbeiten beobachtet. Die Referent*innen legen mehrere künstlerische Arbeiten auf, die Aspekte von Sexualität thematisieren, und fordern die Teilnehmer*innen auf, sich zu einer Arbeit hinzustellen, die sie in irgendeiner Weise bewegt. Daraufhin findet ein Austausch in der Kleingruppe jener statt, die dasselbe Bild ausgewählt haben. Die Teilnehmer*innen werden

aufgefordert, zu besprechen, warum sie das Bild ausgewählt haben und welche Fragen sich ergeben könnten, wenn das Bild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt wird. (Feldnotiz)

Was fällt nun angesichts dieser unterschiedlichen Übungen mit Bildern in themen-spezifischen Veranstaltungen auf? In allen Übungen wird über die Bilder ein Spektrum an Themen, ästhetischen Formen und/oder eine Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen sichtbar gemacht. Diese Fülle hat einen öffnenden Effekt in Bezug auf das Thema und wird von den Teilnehmer*innen zumeist als sehr lustvoll wahrgenommen, wie in Feedbackrunden geäußert wird. Mit Ausnahme der Übung zu berühmten Personen fordern die Übungen die Teilnehmer*innen heraus, selbst ein Bild zu wählen und sich zu diesem Bild in Bezug zu setzen. Mit der Auswahl können die Teilnehmer*innen auch mitentscheiden, worüber sie in der Übung sprechen wollen.

Auffällig ist auch, dass in den Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt legen, auch andere Differenzordnungen wie etwa Religion, Behinderung, natio-ethno-kulturelle Herkunft etc. sichtbar und angesprochen werden. Über die Bilder wird also eine Vielfalt an Lebensformen und Subjekt-positionen in den Veranstaltungen wahrnehmbar und thematisierbar, die in vielen der einführenden Veranstaltungen kaum präsent ist.

Conclusio

In den beobachteten sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die nicht vorrangig oder ausschließlich sprachbasiert sind. Es lässt sich die Tendenz erkennen, dass in den meisten Veranstaltungen, die länger als einen halben Tag dauern, solche Methoden eingesetzt werden; in einführenden Veranstaltungen von wenigen Stunden hingegen seltener.

Zu den nicht (vorrangig) sprachbasierten Methoden in den Bildungsveranstaltungen gehören Sinnesübungen, Bewegungsspiele, Körperübungen, gestalterische Methoden und die Übungen mit Bildern. Die Methoden zielen im Sinne multisinnlicher oder körperbezogener Zugänge darauf ab, nicht (ausschließlich) sprachliche Zugänge der Auseinandersetzung mit sexualpädagogisch relevanten Themen zu ermöglichen. In den Beobachtungen wird auch deutlich, dass diese multisinnlichen und körperbezogenen Übungen von den Teilnehmer*innen gut aufgenommen und bisweilen als sehr lustvoll wahrgenommen werden – vorausgesetzt, das Intimitätslevel der Übung passt zu dem der Gruppe.

Im Gegensatz zu Methoden, die eine nicht-sprachliche Auseinandersetzung fördern wollen, dienen andere Methoden dazu, durch nicht-sprachliches Material Aspekte von Sexualität und intimen Beziehungen fassbar oder ansprechbar zu machen, die schwer in Worte zu bringen sind. Sie dienen also dazu, eine sprachliche Auseinandersetzung anzuregen oder zu ermöglichen. Im Sinne von Selles »Methodenkategorien« können sie als ‚Übersetzer‘ bezeichnet werden, die dazu beitragen, »von sprachlichen Zeichen in andere Codes oder umgekehrt zu übersetzen« (Selle 2000: 254). Solche Übungen mit Bildern (oder auch Filmen) werden in den einführenden Veranstaltungen eher wenig eingesetzt und auch für die Schule nicht vorgeschlagen. Die Auseinandersetzung mit Bildern wird häufig auf deren illustrative Funktion begrenzt, wiewohl visuelles Material vielfältige didaktische Möglichkeiten bietet, wie die Beispiele aus

den themenspezifischen Veranstaltungen zeigen.¹⁰ Die Potenziale visueller Materialien für sexuelle Bildung werden in den beobachteten einführenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen also nur begrenzt genutzt.

Der pädagogische Umgang mit Bildern ist auch Thema des folgenden Abschnitts. Im Zentrum stehen nun Bilder, die in der Vorstellungswelt von Jugendlichen häufig präsent, in den sexualpädagogischen Settings aber abwesend sind.

6.2 Pornos: Veränderte Lebensbedingungen und sexualpädagogischer Bedarf

Pornografie ist eines jener Themen, die in den medialen und pädagogisch-professionellen Debatten um Jugendsexualität wie auch um Sexualpädagogik häufig thematisiert werden – sei es im Sinne der Skandalisierung ›sexueller Verwahrlosung‹, als Hinweis auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens oder als Begründung für die Notwendigkeit professioneller Sexualpädagogik (vgl. dazu etwa Kostenwein 2018; Stein 2019). *Porno* dient als Chiffre für gegenwärtige Herausforderungen in der familiären Erziehung wie auch in der institutionalisierten Sexual- und Medienpädagogik. Als solche findet sich der Begriff in Titeln von journalistischen Beiträgen ebenso wie von pädagogischen Texten, Tagungen und auch Fortbildungen (vgl. dazu auch Kapitel 1.2).

Mit Blick auf die beobachteten Aus- und Fortbildungen lässt sich sagen, dass Pornografie in den meisten Veranstaltungen zumindest kurz besprochen wurde. Häufig vermitteln die Referent*innen zumindest einige pointierte Botschaften zur Thematisierung von Pornografie in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Auffällig ist dabei, dass Pornografie in unterschiedlicher Weise aufgegriffen wird, die Vorschläge zur professionellen Thematisierung von Pornografie mit Jugendlichen sich aber im Wesentlichen ähneln.

Manche Teilnehmer*innen an den Aus- und Fortbildungen tätigen Aussagen, die als Skandalisierung des Pornografiekonsums von jungen Menschen bezeichnet werden können. Die Referent*innen hingegen sind durchwegs um differenzierte Sichtweisen bemüht. Eine pauschale Skandalisierung oder Moralisierung von Pornografiekonsum sei als sexualpädagogische Handlungsweise nicht sinnvoll, so der Tenor der Aus- und Fortbildner*innen. Vielmehr gelte es sich der Tatsache zu stellen, dass Jugendliche und teilweise auch Kinder mit Pornografie willentlich, aber auch nicht willentlich konfrontiert sind. Sexualpädagogische Arbeit könne ermöglichen, diese Erfahrung besprechbar zu machen, Wissen zum Einordnen der fiktionalen Bilder von Sexualität anzubieten und eine reflektierte Einstellung zu Pornografie zu entwickeln, so – knapp zusammengefasst – die ›Botschaft‹ in den meisten Aus- und Fortbildungen.

Im Sprechen über Pornografie lassen sich drei typische Thematisierungsweisen ausmachen, die im Folgenden beschrieben werden: Erstens wird die Zugänglichkeit von Pornografie als veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen bezeichnet; zweitens wird das Entwickeln einer differenzierten Position zu Por-

¹⁰ Zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit Bildern in sexualpädagogischen Settings vgl. auch das Forschungsprojekt »Imagining Desires«: www.imaginingdesires.at (27.01.2020).

nografie als eine Professionalisierungsaufgabe thematisiert und drittens wird Pornografie als ein Thema schulischer Sexualpädagogik besprochen.

(1) Die Zugänglichkeit von Pornografie als veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Sowohl Referent*innen als auch Teilnehmende thematisieren Pornografie und ihre leichte Zugänglichkeit über das Internet als eine veränderte Bedingung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen – im Vergleich zu Generationen, die ohne digitale Informations- und Kommunikationstechnologien groß geworden sind. Einige Teilnehmer*innen, die gegenwärtig um die 40 Jahre oder älter sind, kontrastieren die gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens in den beobachteten Aus- und Fortbildungen mit ihrer eigenen Jugend und dem damals eingeschränkten Zugang zu Informationen über Sexualität.

»Man hat ja nicht darüber gesprochen«, meint ein Teilnehmer Anfang 40. »Das Einzige, was ich sexuell noch in Erinnerung hab, sind ein paar Pornohefte von meinem Vater und solche, die ich dann selber irgendwo durch Jugendliche gekriegt habe. Und vielleicht hast du ein paar Pornofilme gehabt, noch auf VHS [Videokassette] – die Information war ja auch nicht so stark am Land –, aber mehr hast du nicht gehabt. Der Rest war orientierungslos, was es da noch alles gibt und so.« (Transkript)

In Kontrast zu einer solchen Kindheit und Jugend vor 25–30 Jahren würden Kinder gegenwärtig häufig schon sehr früh auf pornografisches Material stoßen – nicht selten auch ohne dass sie es wollen, so eine Referentin. Sie erzählt, dass sich Mädchen oft bei ihr beschweren würden, dass sie bloß eine Serie im Internet schauen wollen und dann Fenster mit Sexfilmen auftauchen würden. Sie meint, dass Kinder »die Welt in der Hosentasche« hätten und man sie mit solchen Erfahrungen nicht alleine lassen solle (BP). Auch wenn manche Referent*innen darauf verweisen, dass es Möglichkeiten gibt, den Internetzugang für jüngere Kinder einzuschränken, so gehen doch alle davon aus, dass ein Großteil der älteren Kinder und Jugendlichen mit Pornografie in Kontakt kommt, weshalb es notwendig wäre, dass mit ihnen darüber gesprochen werde.

Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, werden im Sprechen über Pornografie auch Zahlen aus Studien angeführt, die zeigen, wie viele junge Menschen schon mit Pornografie in Kontakt gekommen sind. So spricht eine Referentin, ohne eine konkrete Quelle zu nennen, von 80 Prozent der 14/15-Jährigen, die schon in irgendeiner Weise Pornos gesehen haben. Sie weist dabei darauf hin, dass es bei diesen Zahlen zu berücksichtigen gelte, dass nicht alle aktiv nach Pornografie gesucht hätten. Zu jenen, die schon Pornos gesehen haben, aber nicht aktiv danach suchen, zählen jene, die ungewollt im Netz darauf stoßen, aber auch jene, die sich in der Peergroup unter Druck fühlen, Pornos anzuschauen, wie eine Teilnehmerin meint: »Es wird ja einfach in der Pause in der Klasse angeschaut, ja. Und das ist ja nicht nur so, dass die Jugendlichen das freiwillig anschauen, sondern sie stehen ja in der Klasse mittlerweile schon unter einem Druck, das auch wirklich anschauen zu sollen.« (Transkript) Gruppendruck sei auch eine Erklärung dafür, wie die hohen Zahlen bei den Umfragen zustande kämen, so eine andere Referentin. Die Kinder und Jugendlichen würden sich ständig irgendwelche Bilder

oder Videos schicken. Ein älterer Bruder oder Nachbar würde dann vielleicht auf die Idee kommen, dem jüngeren einen Porno zu schicken. Dieser würde ihn dann herumzeigen und weil die Kinder bzw. Jugendlichen spüren, dass es cool und verboten sei, sei es aufregend. So könnte leicht eine Gruppendynamik entstehen, wo es für einzelne Kinder schwer wäre zu sagen, dass sie die Bilder oder Videos nicht sehen wollen. (BP)

Pornografie werde von Jugendlichen jedoch auch aktiv gesucht und konsumiert, so eine Lehrperson. Die Motivation dafür sei zum einen Stimulation bei der Selbstbefriedigung, zum anderen aber auch die Suche nach Informationsquellen über Sexualität. Die Lehrperson verweist auf eine etwa zehn Jahre alte österreichische Studie, bei der 50 Prozent der befragten Burschen angegeben haben, dass sie ihre Informationen zum Thema Sexualität aus Pornos beziehen. Wenn es um Pornografie als Informationsquelle geht, zeichne sich ein »Gendergap« ab, so die Lehrperson: Männliche Jugendliche würden signifikant häufiger Pornografie sowohl als Informations- als auch als Stimulationsquelle nutzen als weibliche. Eine Referentin bezieht sich auf »die Shell-Jugendstudie« und meint, dass 55 Prozent der männlichen Jugendlichen Pornografie als Informationsquelle nutzen, aber nur 5 Prozent der weiblichen. Letztere würden ihr Wissen stärker aus Gesprächen mit Eltern, Lehrer*innen und Gleichaltrigen sowie aus Printmedien beziehen. (BP)

Dass viele Jugendliche Pornos konsumieren oder zumindest kennen, verändere die Vorstellung vom schönen Körper, von Sexyness und von Sex, so wird wiederholt erwähnt. Eine Referentin meint, dass sich Pornobilder insbesondere auf zweierlei Weise »in die sexuellen Scripts«¹¹ einschreiben würden, nämlich über die Themen *Analsex* und *Intimrasur*. Diese würden gegenwärtig von Jugendlichen und teilweise auch von Kindern viel häufiger in der sexualpädagogischen Arbeit angesprochen als früher. (BP)¹²

Eine andere Referentin spricht ebenfalls Körpernormen und -ideale und Pornografie an: Sie erwähnt die Zunahme an Schönheitsoperationen im Genitalbereich und meint, dass die Frauen früher Haare gehabt hätten und daher solche Schönheitsfragen, die sich gegenwärtig schon junge Mädchen stellen, nicht von derartiger Relevanz gewesen wären. Die Haare, so meint sie, seien früher ein Zeichen für Frau-Sein gewesen. Der Umgang mit Körperbehaarung und der Frage »Was will ich?« wäre durch Pornografie sowie durch die Mode beeinflusst. Es wäre schwer, sich dem zu entziehen. Dies gelte nicht nur für Jugendliche, sondern etwa auch für sie selbst als Erwachsene, wie die Referentin selbstreflexiv anmerkt. (BP)

(2) Pornografie als Professionalisierungsaufgabe: Eine differenzierte Position entwickeln

Ausgehend von der Diagnose, dass Pornografie in der Lebenswelt von Jugendlichen präsent ist, gilt es eine differenzierte professionelle Position dazu zu entwickeln, so die Botschaft, die in den Bildungsveranstaltungen vermittelt wird. Die Referent*innen versuchen der Skandalisierung von Pornografie allgemein und dem Pornografiekonsum von Jugendlichen im Besonderen entgegenzuwirken, indem sie mediale Mythen wie jene von der sexuellen Verwahrlosung der Jugend dekonstruieren, den

11 Der Begriff des sexuellen Scripts (»sexual scripts«) geht auf William Simon und John H. Gagnon zurück (vgl. etwa Simon/Gagnon 1987).

12 Das »Früher« bleibt in den meisten Aussagen unbestimmt, meint aber jedenfalls eine Zeit vor der allgemeinen Zugänglichkeit des Internets.

Teilnehmer*innen differenzierendes Wissen anbieten und selbst eine informierte professionelle Haltung demonstrieren.

Aufgegriffen wird das Thema Pornografie zumeist in Plenargesprächen über handlungspraktisches Wissen oder in der Besprechung von anonymen Fragen von Jugendlichen, die auf Porno-Bilder oder Porno-Sprache verweisen. Vereinzelt gibt es auch kurze Inputs, die sich auf wissenschaftliche Modelle oder Artikel beziehen, etwa auf das Modell der codierten Fragen (vgl. Weidinger/Kostenwein/Dörfler 2004: 23f.) oder auf Nicole Dörings Konzept der »Pornografie-Kompetenz« (2011). In einer kürzeren Fortbildung, in der die Teilnehmer*innen zwischen verschiedenen Themen-schwerpunkten wählen können, gibt es auch die Möglichkeit, ein Video anzuschauen, in dem Jugendliche über ihre Erfahrungen mit Pornos sprechen.¹³

In einer halbtägigen Fortbildung greifen die Referent*innen das Thema mit einer kurzen Übung auf, bei der sie die Teilnehmer*innen auffordern, Vor- und Nachteile von Pornos schriftlich auf Kärtchen festzuhalten. Diese werden anschließend nach Vor- und Nachteilen sortiert auf ein Plakat geklebt und besprochen. Genannt werden bei den Nachteilen unter anderem »viele Bilder, wenig Erklärung«, »keine brauchbare Vorbildwirkung«, »unrealistisch«, »erniedrigende Darstellung«; bei den Vorteilen etwa »Steigerung der Erregung« und »verschiedene Praktiken«. Eine Referentin sagt, dass man leichter den Zugang zu Jugendlichen bekomme, wenn man nicht nur Negatives, sondern auch Positives an Pornografie sehe. Ihre Kollegin erwähnt, dass man sich mit Pornografie beschäftigen könne, auch wenn man selbst keine Pornos möge. Sie verweist auf den Zettel mit den Literaturangaben und sagt, dass es eine Möglichkeit wäre, Artikel zu lesen und sich in dieser Weise mit Pornos auseinanderzusetzen, ohne welche anzuschauen.

Referent*innen und bisweilen auch einzelne Teilnehmer*innen bringen differenzierendes Wissen zu Pornografie und jugendlichem Pornokonsum ein. So wirft etwa eine Teilnehmerin in eine Diskussion ein, dass nicht alle Pornos »krass« seien und es verschiedene Arten gebe: »z.B. auch feministische Pornos« (BP). Erwähnt werden in den Veranstaltungen auch Amateurpornos, Pornos für Frauen oder lesbische und schwule Pornos.

Als ein Teilnehmer von einem Zeitungsartikel über einen Mann berichtet, der süchtig nach Pornos und Masturbieren sei, meint der Referent, dass er solche Beispiele weniger unter dem Thema Pornografie, sondern lieber unter der Überschrift Sexsucht diskutieren würde (BP und Transkript).

Auch die Wirkung von Pornografie auf Jugendliche wird differenziert in den Blick genommen: »Wir reden immer sehr viel über diese negativen Einwirkungen der Pornos«, meint ein Referent und erklärt, dass die Wirkung sehr stark davon abhängig sei, welche »Basis« die Jugendlichen hätten. Wenn Jugendliche gute Bedingungen dafür haben, eine gute Körperkompetenz zu entwickeln, sich selbst gut wahrzunehmen und emotionale Kompetenz aufzubauen, dann würden sie zwar vielleicht Pornos sehen, aber von diesen eher unbeeindruckt bleiben. Wenn Jugendlichen aber diese Basis fehle, könnten sie von Pornos nicht nur beeinflusst, sondern auch beeinträchtigt werden (BP

13 Es handelt sich dabei um das Video »Geiler Scheiß«, das vom Medienprojekt Wuppertal produziert wurde (vgl. <https://www.medienprojekt-wuppertal.de/geiler-scheiss> [29.06.2019]). Weitere pädagogische Materialien wie Videos, Übungen und Begleitmaterialien für Pädagog*innen finden sich etwa unter www.imaginingdesires.at.

und Transkript). Pornos, so fasst es ein anderer Referent zusammen, seien also nicht »grundsätzlich schlecht«, aber auch nicht »grundsätzlich unproblematisch« (BP).¹⁴

(3) Pornografie als Thema schulischer Sexualpädagogik: Einordnungswissen anbieten

Von den Aus- und Fortbildner*innen wird nicht nur eine differenzierte Sichtweise auf Pornografie vertreten, sondern auch für eine differenzierte situations- und zielgruppenangemessene Behandlung der Thematik (in der Schule) plädiert. So werden etwa sexualpädagogische Methoden vorgeschlagen, die Pädagog*innen einen Eindruck geben, welche Themen und Begriffe in einer Klasse präsent sind. Von diesen ausgehend könnte dann mit den Schüler*innen gearbeitet werden. Außerdem wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass die Klasse nach Interessen geteilt werden könnte, damit nicht alle sich mit einer Thematik beschäftigen müssten, die nur manche interessiere und andere möglicherweise überfordere.

Als ein wichtiges Ziel in der sexualpädagogischen Arbeit zu Pornografie gilt bei den Referent*innen die *Entlastung* von Jugendlichen. Mehrere Referent*innen weisen darauf hin, dass es wichtig sei, Pornografie zu besprechen, weil diese von Jugendlichen nicht nur zur Erregung und als Beweis von Coolness und Erwachsensein konsumiert, sondern auch als Informationsquelle herangezogen werde. Das Wissen und die Bilder, die Jugendliche aus Pornos mitnehmen, gelte es zu besprechen und einzuordnen; schließlich seien Pornos nicht als Informationsmaterial für Jugendliche gedacht, sondern fiktionale Bilder, die überwiegend zur Erregung von erwachsenen Männern produziert werden. Jugendlichen, die noch keine eigenen sexuellen Erfahrungen hätten, könnte es schwerfallen, die gesehenen Bilder einzuordnen, wie eine Referentin anspricht. Sie nützt eine fiktive Geschichte, um zu erläutern, dass und warum Pornos Heranwachsende verwirren können:

Der kleine Maxi, so beginnt ihre Geschichte, sieht im Fernsehen eine Autoverfolgung. Er verfolgt sie gebannt mit roten Wangen und ganz aufgeregt. Er wisse aber, dass die Mama, der Papa und der Opa, wenn sie ihn abholen, ganz anders Auto fahren. Das heißt, er habe Erfahrungen mit der Realität des Autofahrens und kann zwischen Film und Realität unterscheiden, so die Referentin. Er kann somit das, was er sieht, relativieren. Wenn er dann 18 Jahre alt sei, so das Resümee der Referentin, werde er nicht so fahren, wie die Personen im Film, sondern verantwortungsvoll wie die Eltern.

Anders sei das in der Sexualität, wo Maxi noch keine Erfahrungen hätte. Wir könnten es den Kindern nicht zeigen, meint die Referentin, und die Kinder wollen den Sex der Eltern ja auch nicht mitbekommen. Sie haben deshalb aufgrund fehlender Erfahrung den Pornos nichts Reales entgegenzusetzen. (BP)

Durch Pornos könne der Eindruck entstehen, dass man nur guten Sex haben könne, wenn man Sex wie in den Pornos hätte, so eine andere Lehrperson. Es würde in Pornos

¹⁴ Zu einer differenzierten und grenzachtenden Auseinandersetzung mit Pornografie in pädagogischen Kontexten vgl. u.a. Danner 2021.

nicht ums Hinspüren gehen, »was mag ich, was magst du, was wollen wir zusammen machen.« Sexualität würde durch Pornos sehr stressbeladen. Nicht zuletzt auch, so ergänzt die Referentin, weil die Körper in den Pornos »nicht durchschnittlich« seien. Angesichts dessen gelte es, Jugendliche zu entlasten. Mädchen, so die Lehrperson, würden sich mehr vor den Pornobildern schützen und Pornos oft ekelig finden. Diese wäre ja durchwegs für Männer gemacht, obwohl es auch andere gäbe, sogenannte Frauenpornos, die viel mehr auf liebevollen Umgang usw. setzen würden, wie sie hinzufügt. Die Lehrperson schlägt vor, die Burschen als Betroffene anzusprechen, also sie in der Weise zu adressieren, dass es sein könne, dass sie Pornos geschickt bekommen, ohne dass sie es wollen. Auf diese Weise könne man sie gut erreichen. (BP und Transkript)

Auch ein anderer Referent spricht über die Belastung, die Jugendliche angesichts von Pornos empfinden können. Er meint, dass Jugendliche – er bezieht sich auf etwa 14-Jährige – eine Diskrepanz zwischen ihren eigenen Wünschen und Sehnsüchten und den medialen Bildern erleben, die belastend sein könne. Jugendliche würden ihre Information vor allem aus der Peergroup und den Medien beziehen, wobei die konsultierten Medien jedoch zumeist keinen Informationsauftrag hätten. Pornos seien keine Dokumentarfilme, sondern Fantasieprodukte. Die Differenz zwischen medialen Bildern und eigenen Wünschen könne von Jugendlichen als Spannung, Druck oder als Ambivalenz erlebt werden, die schwer zu benennen sei. Der Druck, der dadurch entstehe, äußere sich manchmal in Fragen, die von Erwachsenen als provokant wahrgenommen würden und die der Referent »codierte Fragen« nennt. Er plädiert dafür, zum einen die Frage ernst zu nehmen und zum anderen zu versuchen, die Anliegen zu verstehen, die hinter den Fragen stecken. So kann hinter einer provokanten Frage vielleicht die Frage stehen, was es für lustvollen Sex braucht oder wie man zu einem attraktiven Liebhaber wird. (BP und Transkript) In einem bestimmten Alter sei Burschen ihre Potenz wichtig für ihr Selbstverständnis, meint eine andere Referentin. Es gelte sie hinsichtlich der Frage zu entlasten, ob sie körperlich entsprechen würden. (BP)

Eine Teilnehmerin, die sexualpädagogische Erfahrung hat, bringt ein konkretes Beispiel ein: Sie meint, dass in Pornos das ›Abspritzen‹ ein großes Thema sei. Nicht immer sei eine Ejakulation aber ein Spritzen, es könne vielmehr auch herausrinnen. Die Referentin greift das auch auf und bestätigt: »Tröpfeln, spritzen ... – die Hauptsache ist doch, dass es angenehm ist.« (BP und Transkript)

Das Sprechen über Pornografie, so mehrere Referent*innen, solle also Entlastung für die Jugendlichen schaffen, etwa indem Mythen aufgeklärt, unrealistische und einschränkende Körpernormen angesprochen und die Fiktionalität von Pornografie hervorgehoben wird. Es geht darum, (kommerzielle) Pornos als fiktionale Bilder kenntlich zu machen, die Phantasien bedienen und nicht ›reale Sexualität‹ abbilden. Sie sind nicht als Dokumentationen, sondern als Action- oder Science-Fiction-Filme und eventuell auch als Horrorfilme zu verstehen.

Ein Referent verweist darauf, dass er in manchen Gruppen mit älteren Burschen, wenn die Situation passend sei, auch detaillierter über Produktionsweisen und -bedingungen von Pornos spricht, um ihnen den fiktionalen Charakter derselben deutlich zu machen. Diese Fiktionalität betreffe, so der Referent, sowohl die Praktiken selbst als auch die gezeigte Lust: So würden etwa viele Frauen typische Pornopraktiken wie Analsex nicht mögen oder nicht als lustvoll empfinden. (BP)

Der fiktionale Charakter von Pornos wird von mehreren Referent*innen betont. Dass Pornos häufig »frauenverachtend« wären, wird wiederholt von Teilnehmer*innen einge-worfen. Geschlechternormen in Pornos werden aber nicht differenziert thematisiert. (BP)

Thematisiert wird, dass Mythen, Fragen und Kommentare zu Pornografie ein gutes Anlass für Wissensvermittlung seien und für Gespräche über Körperwissen und Körpergefühl genutzt würden:

Ein Referent erzählt, dass in einem Workshop mit 15- bis 16-jährigen Berufsschüler*innen ein Porno angesprochen wurde, der unter Jugendlichen sehr bekannt sei. In diesem Porno steckt ein Mann seinen Kopf in die Vagina einer Frau. Der Referent berichtet, dass die Hälfte der Klasse, darunter auch Mädchen, gemeint hätten, dass das anatomisch möglich wäre. Der Referent erklärt, dass er am Beispiel so eines Pornos erläutere, wie der »Zaubertrick« dieses Pornos funktioniere und dass die gezeigte Handlung real nicht möglich sei. Um das zu erklären, bräuchte es Wissen über die »Anatomie der Frau«: Wissen darüber, wie eine Scheide ausgestattet sei, wieviel Zentimeter lang sie wäre usw. Möglicherweise hätten die Jugendlichen diese Grundlagen bereits mehrmals gelernt, jedoch nicht behalten. Im Zusammenhang mit der Besprechung des Pornos würden sie dieses biologische Wissen möglicherweise zum ersten Mal richtig aufnehmen. Er bezeichnet die Situation als eine »sexualpädagogische Chance«, biologische Grundlagen zu erklären, die wesentlich für die Gestaltung von Sexualität seien.

Ein Teilnehmer zeigt sich daraufhin begeistert von diesem Ansatz. Er betont, dass möglicherweise auch in der Fortbildungsgruppe 50 Prozent der Anwesenden vermutet hätten, dass das Video realistisch sei. Er argumentiert, dass Menschen durch die Geschichten aus dem Internet gegenwärtig immer weniger Körpergefühl hätten. Es könnte erleichternd sein, zu erfahren, dass diese Videos nicht realistisch seien. Der Referent greift nach dieser Wortmeldung das Thema Körpergefühl auf und beschreibt es als Basis sexueller Gestaltungsfähigkeit. (BP und Transkript)

Die Sequenz zeigt exemplarisch, wie Lehrpersonen in den Bildungsveranstaltungen von ihrer sexualpädagogischen Praxis mit Jugendlichen erzählen und ihre Ziele und ihre Zugangsweisen darlegen und argumentieren. Der Teilnehmer, der sich zu Wort meldet, drückt aus, wie wichtig ein ebensolcher Ansatz sei und dass nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen Verunsicherungen und Fehleinschätzungen vorhanden wären. Dabei springt er in seiner Wortmeldung zwischen »ich«, »wir« und »die«, um – so meine Interpretation – seinen Worten Nachdruck zu verleihen, zugleich aber selbst nicht als »Unwissender« zu erscheinen.

In dieser Sequenz zeigt sich, was in den Veranstaltungen häufig passiert: Indem die Referent*innen von ihrer sexualpädagogischen Praxis erzählen und dabei auch berichten oder illustrieren, was sie sagen und wie sie sprechen, vermitteln sie nicht nur sexualpädagogisches Handlungswissen, sondern auch Wissen über die Thematik. Die Teilnehmer*innen lernen also sowohl über die Thematik wie auch über ihre mögliche pädagogische Bearbeitung gleichzeitig.

Wenn es um pädagogische Fragen zu Pornografie geht, taucht in den Bildungsveranstaltungen häufig die Frage auf, wie Pädagog*innen damit umgehen könnten, wenn sie mitbekommen, dass Jugendliche Pornos auf ihren Handys haben und diese auch an andere weiterleiten. In der folgenden Sequenz greift der Referent diese Frage auf und

erzählt dabei auch von unangemessenen Reaktionen auf solche Vorfälle, die – seiner Einschätzung nach – am tatsächlichen Handlungsbedarf vorbeigehen:

Der Referent betont, dass das Herzeigen von Pornos innerhalb der Peergroup einen Anerkennungs- oder Aufmerksamkeitszuwachs bedeuten könne. Auf Nachfrage einer Teilnehmerin erwähnt er kurz, dass Mädchen – durchaus manchmal auch interessiert – oft mit Ablehnung und Ekel auf Pornos reagieren würden, während Burschen Interesse zeigen würden. Bekommen Erwachsene mit, dass Pornos hergezeigt oder verschickt werden, reagieren sie oft – aus Überforderung heraus, wie der Referent meint – mit überzogenen Maßnahmen, die so weit reichen können, dass der Schüler die Schule verlassen müsse. Er weist darauf hin, dass der Jugendliche, der die Pornos hergezeigt hat, in diesem Prozess zumeist in keiner Weise die Unterstützung bekomme, die er möglicherweise brauchen würde, nämlich eine Auseinandersetzung mit Sexualität und Pornografie. Seine Conclusio formuliert der Referent in Bezug auf das Bild vom Ritter Parzival, der abseits der Ritterwelt erzogen werden sollte: Wir können Kinder, vor allem wenn sie älter werden, nicht vor Pornografie schützen, sie aber kompetent im Umgang damit machen. (BP und Transkript)

Diese Botschaft, die der Referent in der Sequenz den (angehenden) Pädagog*innen mitgibt, nämlich die Aufforderungen, einen Raum für eine reflexive und differenziertere Auseinandersetzung anzubieten, kann als eine der zentralen Botschaften zu Pornografie in den Aus- und Fortbildungen angesehen werden.

Conclusio

In den beobachteten Aus- und Fortbildungen lässt sich eine breite Übereinstimmung darüber ausmachen, dass die gegenwärtige niederschwellige Zugänglichkeit und Verbreitung von pornografischen Bildern und Videos durch neue Medien und Technologien als ein Einflussfaktor bei der Herausbildung sogenannter sexueller Scripts von Jugendlichen zu betrachten ist. Begriffe und Vorstellungen über Körper, Begehrten, Lust und sexuelle Praktiken aus Mainstream-Pornografie finden sich in den Kommentaren, Fragen und Sorgen von Heranwachsenden wieder und sollten pädagogisch aufgegriffen werden, so die Einschätzung. Eine professionelle Haltung und professionelles Agieren drückt sich in den Veranstaltungen insbesondere durch eine differenzierte Position zu Pornografie und zum Pornografiekonsum von Jugendlichen aus. In der (sexual-)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen gelte es, das Gespräch über Pornografie zu suchen und Orientierungswissen anzubieten, das es den Jugendlichen ermögliche, das Geschehene einzuordnen, so der Tenor. Als ein wichtiges Ziel des Sprechens über Pornografie gilt dabei, Jugendliche von einem möglichen Normierungsdruck zu entlasten; etwa von dem Druck, Pornos toll finden zu müssen oder von dem Druck, Körper-, Sexual- und Geschlechternormen zu entsprechen. Als pädagogische Herangehensweise dafür wird vorgeschlagen, differenzierendes Wissen über Pornos als Fiktion, aber auch biologisches Wissen über Körper anzubieten und die Sorgen der Jugendlichen aufzugreifen.

In der Beobachtung und Analyse des Sprechens über Pornografie wird deutlich, dass Pornografie in den Aus- und Fortbildungen nicht im Sinne eines Moralisierungsdiskurses aufgegriffen, sondern vielmehr als pädagogische Herausforderung begriffen wird.

Das heißt, dass Pornos nicht vorrangig dahingehend diskutiert werden, ob sie moralisch abzulehnen wären oder nicht, sondern vielmehr danach gefragt wird, welche Wirkung sie haben können und wie Jugendliche in einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit (der medialen Präsenz von) pornografischen Bildern unterstützt werden können. Konsens in den beobachteten Bildungsveranstaltungen ist also eine Herangehensweise, die auf die Erweiterung von Wissen und Handlungsfähigkeit sowohl bei den Pädagog*innen als auch bei den Heranwachsenden abzielt.

6.3 Spielvarianten: Geschlechter- und Sexualnormen (un)sichtbar machen

Im folgenden Abschnitt untersuche ich nun eine Methode näher, die in mehreren Bildungsveranstaltungen zu beobachten war. Dieses Spiel kann als typische sexualpädagogische Methode in Schule und Jugendarbeit verstanden werden, die auch häufig in Aus- und Fortbildungen angewandt wird. Die Methode hat unterschiedliche Namen: So heißt sie bei Ulrich Selle etwa »Synonymespiel« (Selle 2000: 264), während sie in den Bildungsveranstaltungen *Wörter-Battle*, *Penivagitus* oder *Sexquiz* genannt wird.

Ich beziehe mich in der kontrastierenden Analyse dieser Übung auf die Erfahrung von vier verschiedenen Varianten: Zweimal habe ich diese als Beobachterin verfolgt, einmal war ich als beobachtende Teilnehmerin aktiv involviert und einmal habe ich die Übung als Referentin angeleitet und wurde dabei von einer Kollegin beobachtet.¹⁵ Die folgende Analyse basiert auf Beobachtungsprotokollen zu diesen vier Varianten der Übung. Zu drei der Varianten standen mir zudem auch Audioaufnahmen zur Verfügung.¹⁶

Für die kontrastierende Analyse formulierte ich Fragen, anhand derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der mikrodidaktischen Gestaltung der Übung herausgearbeitet wurden. Der erste Teil der Analyse ist nach formalen Aspekten wie Einleitung, Ziele und Ablauf strukturiert. Der zweite Teil der Analyse nutzt meinen Zugang kritischer Professionalisierung als Perspektive und untersucht erstens die Addressierung der Teilnehmer*innen und insbesondere das Verhältnis der *Involvierung als Spieler*innen* und der *Reflexion als pädagogisch Tätige*. Zweitens liegt der Blick auf der Gestaltung des Wettbewerbscharakters und drittens untersuche ich die Formulierung der Aufgabenstellungen im Hinblick auf Geschlechter- und Sexualnormen und frage dann viertens nach dem normenkritischen Potenzial der Nachbesprechung.

¹⁵ Im Sinne der Autoethnografie und der Erfahrung des Beforschertwerdens als Forscherin (vgl. Kapitel 3.3) beziehe ich im Folgenden auch eine Variante des Spiels ein, die ich selbst angeleitet habe und für die es sowohl eine Audioaufnahme wie auch das Protokoll einer Kollegin gibt, die die Einheit beobachtet hat.

¹⁶ In zwei weiteren beobachteten Veranstaltungen wurde die Methode mündlich vorgestellt, aber nicht praktisch durchgeführt. Zudem habe ich diese Übung in einer Veranstaltung erlebt, in der ich als Teilnehmerin anwesend war, aber keine Rolle als Forscherin innehatte. Meine Erfahrung in dieser Veranstaltung beziehe ich nicht direkt in die Analyse mit ein, sie unterstützt aber die These vom häufigen Einsatz der Methode.

(1) Zur formalen Beschreibung der Variationen

Einsatz der Übung. Die Übung wurde ausschließlich in Veranstaltungen beobachtet, die einen Umfang von mindestens zwei halben Tagen hatten. Sie wird manchmal zum Einstieg ins Thema verwendet, das heißt, sie wird nach einem einleitenden Teil und einer Vorsterrunde als erste sexualpädagogische Methode eingesetzt. Genutzt wird die Übung auch zum Wiedereinstieg ins Thema nach einem organisatorischen Teil oder einer Pause.

Einleitung. Die Einleitung der Übung fällt unterschiedlich ausführlich aus. Eine Referentin hält die Einleitung sehr kurz und erwähnt nur, dass dies eine Übung sei, um schnell »im Thema anzukommen«, bevor sie mit einer kurzen Erklärung der Übung beginnt (Transkript). Bisweilen wird die Einleitung auch bereits mit der Vermittlung von sexualpädagogischem Handlungswissen verknüpft: So leitet etwa eine Lehrperson die Übung nach einer Pause damit ein, dass es eine Programmänderung gäbe. Statt einer Bildschirm-Präsentation würde sie nun »die Teilnehmer*innen arbeiten lassen«. Sie erklärt, dass es in der Sexualpädagogik oft so wäre, dass man sein Programm ändere. Sie hätte immer mehreres dabei und würde vor Ort schauen, was für die jeweilige Gruppe passe. (BP und Transkript)

Eine andere Lehrperson kontextualisiert die Übung als eine, die sich auf Sprache und Sexualität beziehe. Sie verweist darauf, dass es in der vorherigen Einheit um Bilder gegangen wäre und die Gruppe jetzt zu Sprache arbeiten würde. Dass die Übung sich für Jugendarbeit und/oder Schule eigne, wird von mehreren Referent*innen erwähnt: So sprechen zwei Referent*innen länger über verschiedene Möglichkeiten, in Schulworkshops mit den Schüler*innen ins Thema einzusteigen. Sie beschreiben verschiedene Einstiegsmöglichkeiten und erzählen von Erfahrungen damit, bevor sie dann das Sexquiz mit den Teilnehmer*innen der Fortbildung praktisch ausprobieren. Eine Lehrperson weist in der Einleitung auf das »diagnostische Potenzial« der Übung hin: Das Spiel sei eine Möglichkeit, etwas über das Vorwissen der Teilnehmenden herauszufinden. (BP)

Ziele. Als Ziele der Übung für die Aus- und Fortbildung werden die aktive Beteiligung der Teilnehmer*innen und der (Wieder-)Einstieg ins Thema angesprochen. Erwähnt wird auch, dass es um das Aussprechen-Üben von sexuell konnotierten Begriffen gehe sowie um das Erfahren sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive. Die Ziele und Potenziale der Übungen werden häufig in der Nachbesprechung nochmals ausführlicher aufgegriffen und dann im Hinblick auf die sexualpädagogische Arbeit mit Jugendlichen besprochen.

Ablauf. Die Varianten des Synonyme-Spiels bzw. Sexquiz ähneln sich dahingehend, dass es in allen Formen um eine Gruppenarbeit geht, in der die Gruppe gemeinsam mehrere Aufgaben bekommt, für die eine begrenzte Zeit vorgegeben ist. Zumeist spielen zwei Gruppen gegeneinander. In einer Variante, die weniger auf Wettbewerb angelegt war, wurde in mehreren Gruppen gespielt.

Bezüglich der Gruppeneinteilung überlässt es eine Referentin den Teilnehmer*innen, eine andere Referentin forderte dazu auf, durchzuzählen. Ein Referent überlegt kurz und fragt dann nach, wie viele Teilnehmer*innen aus Wien wären und wie viele

von anderswo. Da jeweils etwa gleich viele Personen aufzeigen, schlägt der Referent vor, »Wien gegen den Rest der Welt zu spielen« (Transkript).

Nach der Gruppenbildung wird die Sitzordnung so verändert, dass die Gruppen gut zusammen sprechen können, ohne allzu leicht von der anderen Gruppe gehört zu werden. In manchen Veranstaltungen setzen sich die Teilnehmer*innen dazu auf den Boden, in anderen bilden sie kleine Sesselkreise. In manchen Varianten fordern die Referent*innen die Gruppen zunächst auf, einen Gruppennamen zu finden und eine*n Sprecher*in zu bestimmen. Die Gruppennamen werden von der Lehrperson auf ein Flipchart geschrieben, auf dem auch die Punkte der jeweiligen Aufgaben notiert werden. Die gewählten Gruppennamen sind ein interessantes Indiz dafür, was in der Gruppe gesagt werden kann und welche Themen im Vordergrund stehen. So wurde in einer Veranstaltung, in der von den Referent*innen sehr selbstverständlich und explizit über Sexualität gesprochen wurde, etwa der Name »Running Muschis« gewählt. In einer anderen Veranstaltung, die Sexualität eng an Geschlechtlichkeit koppelte, wählte eine Gruppe, die aus mehreren Frauen und einem Mann bestand, den Namen »Hahn im Korb«, die andere Gruppe nannte sich »Hera«, wie die griechische Göttin der Ehe und Geburt. (BP)

Wenn die Vorbereitungsarbeiten getroffen sind, wird die erste Aufgabe gestellt und die Zeitbegrenzung genannt. Nach Ablauf der Zeit lesen die Gruppen ihre Antwort(en) vor. Die Spielleiter*innen fungieren als Schiedsrichter*innen und schlussfolgern, welche Gruppe wie viele Punkte bekommt. In allen Varianten gibt es eine oder mehrere Aufgaben, bei denen es darum geht, möglichst viele Wörter zu sammeln, und zwar zumeist Synonyme für Genitalien sowie für Sex. In manchen Varianten werden die Wörtersammelaufgaben auch noch mit Wissensfragen oder Wahr/Falsch-Fragen ergänzt. Nach einer bestimmten Anzahl an Aufgaben wird in allen wettbewerbsorientierten Varianten anhand der Punkte eine Siegergruppe bestimmt.

Häufig findet nach dem Spiel eine Nachbesprechung statt, in der die Teilnehmer*innen sich zur Übung äußern, das didaktische Potenzial des Spiels besprochen wird und die Referent*innen Hinweise zur Durchführung geben. Zentrale Elemente des Spiels sind in allen Varianten die Gruppenarbeit, das Zeitlimit und das Sammeln von Begriffen, wobei alle Ausdrücke – auch abwertende Bezeichnungen und Dialektwörter – erlaubt sind.

(2) Zum didaktischen Potenzial der Varianten des Spiels

Der zweite Teil der Analyse ist daran orientiert, das didaktische Potenzial der unterschiedlichen mikrodidaktischen Praktiken während der Übung einzuschätzen. Ich untersuche dabei, welche Praktiken die geäußerten Ziele unterstützen bzw. ihnen tendenziell entgegenlaufen. Zudem nehme ich das differenzreflexive und normenkritische Potenzial der mikrodidaktischen Praktiken in den Blick.

Spielen und Reflektieren als getrennte Phasen?

Einige Referent*innen erwähnen, dass es bei der Übung um aktive Involvierierung gehe und die Teilnehmer*innen eine sexualpädagogische Methode aus Teilnehmer*innenperspektive kennenlernen können bzw. sollen. Alle Fortbildner*innen sprechen die Teilnehmenden dabei als Erwachsene an. Ein Referent betont explizit, dass die Teilnehmer*innen das Spiel als »die spielen sollen, die sie sind«, also als Erwachsene

auf ihrem Niveau (Transkript). Eine andere Lehrperson betont den Unterschied zwischen den Teilnehmer*innen als Erwachsenen und den Schüler*innen, mit denen er das Spiel ebenfalls spielt, humorvoll: »Eins muss ich dazusagen«, meint sie in der Einleitung, »das muss man, wenn man's mit Jugendlichen spielt, nicht dazusagen, aber wenn man's mit Erwachsenen spielt, hat es sich bewährt. Ihr wisst eh: Das ist nur ein Spiel.« Einige Teilnehmer*innen lachen. (Transkript) Der Referent fordert die Teilnehmer*innen mit dieser Aussage humorvoll auf, eine spielerische Haltung einzunehmen.

Zur Adressierung als erwachsene Teilnehmer*innen kommt in allen Veranstaltungen auch die Adressierung als pädagogisch Tätige hinzu. Die Varianten des Spiels unterscheiden sich jedoch dahingehend, *wann* die Teilnehmenden als erwachsene Spieler*innen und *wann* als pädagogisch Tätige adressiert werden. Während manche Referent*innen sie vorwiegend in der Nachbesprechung als pädagogisch Tätige adressieren, wechselt in einer Variante die Adressierung als spielende Teilnehmer*innen und pädagogisch Tätige stark hin und her. Die Teilnehmer*innen sind also aufgefordert, immer wieder zwischen der Involvierung als Spieler*innen und einer pädagogischen Metaebene zu wechseln. In der Beobachtung wird deutlich, dass durch dieses Hin und Her zwischen Spielen und Reflektieren die Dynamik und auch der Spaß des Spiels tendenziell verloren gehen, weil das Sich-Einlassen auf das spielerische Interagieren wiederholt unterbrochen wird. Werden hingegen Spiel und Reflexion als zwei Phasen klar voneinander getrennt, entwickelt das Spiel eine lust- und humorvollere Dynamik – dies umso mehr, wenn auch die Referent*innen als Spielleiter*innen eine spielerische Haltung einnehmen. Wenn Spiel und Reflexion klar getrennt werden, wirkt auch die pädagogische Reflexion der Übung aufmerksamer und ergiebiger.

Die zeitliche Trennung von spielerischer Involvierung und gemeinsamem Reflektieren scheint also eher einen lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum zu ermöglichen, indem einerseits eine intensivere Erfahrung als Spielende und andererseits eine reichhaltigere Nachbesprechung der pädagogischen Potenziale des Spiels ermöglicht wird. Die Kunst- und Sexualpädagogin Angelika Beck (2016) formuliert in einem Artikel zu sexualitätsbezogenen Projekten im Kunstunterricht eine ähnliche Einsicht in Bezug auf Tun und Darüber-Sprechen: »Das entspannte Sich-Einlassen [auf sexualitätsbezogene Themen im Kunstunterricht] scheint möglicher«, so schreibt sie, »wenn Tun und Sprechen zumindest zeitlich gegeneinander verschoben sind wie in einem Spiel« (Beck 2016: 42).

Wettbewerb als Lust am Spiel?

Die Varianten des Spiels unterscheiden sich – wie schon angedeutet – auch bezüglich des Grades an Inszenierung und der Bedeutung des Wettbewerbscharakters. Auffällig ist dabei der Unterschied zwischen einem ernsthaften Umgang mit dem Wettbewerb und einem spielerisch-inszenierten Umgang damit. Dieser Unterschied zeigt sich etwa am Zählen der Punkte und dem Preis für die Gewinnergruppe: In einer ernsthafteren Variante passiert der Referentin ein Fehler beim Zählen der Punkte. Als sie darauf aufmerksam gemacht wird, kommentiert sie das damit, dass dies bei den Jugendlichen nicht passieren dürfe. Die Ernsthaftigkeit des Wettbewerbscharakters drückt sich auch darin aus, dass die Gewinnergruppe als Preis Schokolade bekommt (welche diese dann von sich aus mit der Verlierergruppe teilt).

In einer spielerischen Variante wird der Wettbewerbscharakter lustvoll-dramatisch inszeniert und dabei gleichzeitig von der Spielleitung unterlaufen. Dies drückt sich etwa darin aus, dass die Spielleitung einmal absichtlich falsche Punkte in der Liste am Flipchart einträgt und dies auf Protest hin humorvoll kommentiert. Der Preis für die Gewinnergruppe ist in dieser Variante eine »Expertenaufgabe«: Weil die Gruppe so gut sei, solle sie vorzeigen, wie ein Kondom richtig benutzt werde. Eine Person aus der Gruppe demonstriert also, wie ein Kondom korrekt über eine Banane zu ziehen sei.

Die Spielleitung dieser Variante betont im Nachhinein mehrmals, dass der Wettbewerbscharakter der emotionalen Involvierungen diene, wodurch das Interesse für die gestellten (Wissens-)Fragen steigen würde. Die Variante baut auf eine starke und spielerisch präsente Spielleitung. Die Teilnehmenden wirken dynamischer und lustvoller als die Variante, die auf ernsthaften Wettbewerb setzt. Auch bei der Variante, die gar nicht auf Wettbewerb setzt, wirken die Teilnehmer*innen lustvoller als in der »ernsthaften« Variante.

Geschlechterreflektierte Aufgabenstellung?

Wie erwähnt beinhalten alle Spielvarianten Aufgaben zum Wörtersammeln. Bei der Beobachtung und Analyse fällt auf, dass die Aufgabenstellungen der Wörtersammelungen unterschiedlich formuliert werden – insbesondere die Aufforderung, Begriffe bzw. Synonyme für Genitalien zu sammeln. In einer Variante werden die Teilnehmer*innen aufgefordert, zuerst Begriffe für »das weibliche Genital« und dann für »das männliche Genital« zu sammeln (und später dann für »Sex«). In der Auswertung der gesammelten Begriffe liest eine Gruppe dann folgende Begriffe für »das weibliche Genital« vor: »Muschi, Klitoris, Vulva, Möse, Scheide, Fotze, Fifi, Yoni, Pussy, Grotte, Vagina, Fut, Mumy, pička.« Die Lehrperson kommentiert daraufhin, dass Klitoris nicht zählen würde, weil diese nur einen Teil des Genitals ausmache. Alle anderen Begriffe werden als Bezeichnungen für »das ganze Genital« akzeptiert. (Transkript) In einer anderen Variante, in der ebenfalls dieselbe Aufgabenformulierung gewählt wurde, erwähnen weder die Teilnehmer*innen noch die Referentin Begriffe wie Klitoris oder Kitzler. (BP)

Im Kontrast dazu werden in einer dritten Variante »Penis«, »Vagina« und »Koitus« als Ausgangsbegriffe verwendet und der Auftrag erteilt, Synonyme dafür zu sammeln. Dabei betont die Lehrperson, dass sie Synonyme in sehr weitem Sinne meine. Als Beispiel führt sie an, dass bei Vagina z.B. auch der Kitzler dazugehöre. Auch Koitus, so die Lehrperson, sei im weiten Sinne von Sexualpraktiken gemeint. Als Reaktion auf diese Formulierung der Aufgabenstellungen sammeln die Teilnehmer*innen sehr vielfältige Begriffe.¹⁷

»Sammelt alle Begriffe, die ihr zu Penis kennt«, »Sammelt alle Begriffe, die ihr zu Vagina kennt«, so lautet die Aufgabenstellung der vierten Variante. Die Lehrperson kommentiert die Problematik der Aufgabenstellung, während sie sie einführt und problematisiert, dass diese auf bestimmte Körperteile fokussiere und eine bestimmte Vorstellung von Sex nahelege. Sie begründet die Auswahl und erklärt unter anderem, dass

17 In der Nachbesprechung diskutieren die Teilnehmer*innen, welche Begriffe als sexuelle Praktiken gewertet werden sollen. Eine kurze Diskussion unter den Teilnehmer*innen entspannt sich dabei um den Begriff »spucken«. Dieser wird zunächst im Sinne von Anspucken als sexuelle Praktik in Frage gestellt, im Sinne des Ausspukens von Sperma nach dem Oralsex dann aber als sexuelle Praktik angesehen.

sie nicht Klitoris als Ausgangspunkt für das Sammeln von Begriffen gewählt hätte, weil es dafür so wenige Ausdrücke gebe. Als dritte Aufgabenstellung dieser Variante fordert die Lehrperson die Gruppen auf, alle Körperteile aufzuschreiben, die sie zu den Genitalien zählen würde, wobei pro Körperteil nur ein Begriff notiert werden solle.

Die Varianten zeigen unterschiedliche Formulierungen der Aufgabenstellung. In zwei Varianten wird von dem männlichen und weiblichen Genital in der Einzahl gesprochen und damit suggeriert, dass eindeutig zu bestimmen sei, was als »das eine weibliche Genital« und »das eine männliche Genital« gilt. Es wird also von *einem* weiblichen Genital gesprochen, wobei die Klitoris nur als ein Teil davon gilt, die Scheide jedoch als das ganze weibliche Genital verstanden wird. Diese Sichtweise wird dabei auch nicht mit einem Fragezeichen versehen oder zur Diskussion gestellt. Aus biologisch-medizinischer Perspektive lässt sich diese Sichtweise als fragwürdig und aus geschlechterreflektierter Perspektive als problematisch einschätzen, weil somit die Scheide als »das eine weibliche Genital« eingeführt wird und der Klitoris der Status als Sexualorgan gewissermaßen abgesprochen wird. Zudem verwundert, dass die Klitoris als Teil der Vagina/Scheide verstanden wird, während üblicherweise der Begriff Vulva die Gesamtheit der äußeren Genitalien bezeichnet.

In einer anderen vorgestellten Variante geht die Aufgabenstellung von Benennungen für einzelne Genitalien aus (Penis, Vagina), die in einem weiten Sinn verstanden werden. Die Lehrperson erwähnt den »Kitzler« beispielhaft als dazugehörig und setzt damit ein Signal zu dessen Bedeutsamkeit. Die Aufgabenstellung verliert in dieser Variante zwar an Präzision, bietet aber in der Umsetzung viel Raum für Vielfalt und Diskussionen. In einer weiteren Variante geht die Lehrperson ebenfalls zunächst von den Begriffen »Penis« und »Vagina« aus und beschränkt die Aufgabenstellung auf Synonyme dieser Begriffe. Sie problematisiert dabei jedoch ihre eigene Auswahl der Ausgangsbegriffe und bringt dabei auch die Klitoris zur Sprache, die in der Nachbesprechung erneut aufgegriffen wird. Zudem werden die Wortsammlungen zu Penis und Vagina noch durch eine dritte Aufgabe ergänzt, die Genitalien im Allgemeinen – und nicht nach gängigen Unterscheidungen von männlich und weiblich getrennt – zu sammeln auffordert.

Die beiden letzten Varianten, die nicht von weiblichen und männlichen Genitalien sprechen, sondern »Penis« und »Vagina« als Ausgangspunkte wählen, wirken zunächst enger, weil schon konkret vorgegeben ist, wozu gesammelt werden soll, gleichzeitig sind sie aber weniger cis-sexistisch, weil sie die Genitalien nicht als vergeschlechtlicht bezeichnen und damit nicht suggerieren, dass zu einer bestimmten Geschlechtsidentität bestimmte Genitalien »gehören«. Auffällig ist auch, dass diese beiden Varianten in ihrer Thematisierung offener sind als die ersteren und einen weniger bestimmten, sondern stärker problematisierenden Zugang haben. Auch wenn die Formulierung der Aufgabenstellung als inklusiver eingeschätzt werden kann als in anderen Varianten, bleibt auch hier die Vielfalt von Genitalien im Sinne von Inter- und Transgeschlechtlichkeit ausgeschlossen.

Erwähnt seien auch noch die anderen Aufgabenstellungen, die in zwei Varianten des Spiels die Wortsammlungen ergänzen. In einer Variante handelt es sich vor allem um biologisch-medizinische und rechtliche Fragen, wie etwa:

- Wie lange ist eine Eizelle nach dem Eisprung maximal lebensfähig und wie lange ist eine Samenzelle unter idealen Bedingungen in der Gebärmutter maximal lebensfähig?
- Wenn eine Person, die 32 Jahre als ist, Sex mit einer anderen hat, wie alt muss diese mindestens sein, damit die ältere sich nicht strafbar macht?
- Ab welchem Alter darf sich ein Mädchen/eine junge Frau die Pille verschreiben lassen ohne Einwilligung der Eltern?
- Ab welchem Alter darf ein Mädchen/eine junge Frau eine Abtreibung machen lassen ohne Einwilligung der Eltern?
- Welche Möglichkeiten gibt es – nach dem Geschlechtsverkehr –, eine Schwangerschaft zu verhindern?

Der Wortlaut der Fragen verweist darauf, dass es für eindeutige Antworten eine präzise Formulierung der Fragen braucht. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung ist erkennbar, dass sie auf Wissen abzielen, das für Sex unter Jugendlichen als relevant eingeschätzt wird, nämlich Fragen von Schwangerschaftsverhütung sowie von Selbstbestimmung aus rechtlicher Perspektive. Im Zentrum steht dabei ausschließlich (heterosexueller) Koitus. In dem ausführlichen Gespräch nach dem Spiel wird differenziertes Hintergrund- und Erfahrungswissen vermittelt, wobei hier etwa auch Fragen von Safer Sex (also der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen) sowie die historische Entwicklung der Angleichung des Schutzzalters bei gleichgeschlechtlichen Sexualkontakten angesprochen werden.

In einer anderen Variante werden die Begriffssammlungen durch biologische Wissensfragen und Fragen zu Alltagsmythen ergänzt, wie z.B.:

- Wie viele Mädchen bluten beim ersten Geschlechtsverkehr?
- Wie viele Samenzellen werden pro Tag produziert?
- Die Weltrekordlänge eines Penis ist 46 cm. Wenn der Mann erregt wird, fällt er um. Stimmt das?
- Wie viele Samen gibt es bei einem Samenerguss?
- Wie lange ist eine Samenzelle überlebensfähig im Eileiter?
- Wie viel Milliliter Samenflüssigkeit kommt bei einem Samenerguss?
- Dieter Bohlen behauptet, er habe sich beim wilden Sex seinen Penis gebrochen. Geht das?

Von den insgesamt elf Fragen bezieht sich eine auf Koitus, drei auf Mädchen und Blut (neben der obigen noch zwei zu Menstruation) und alle anderen sieben (!) auf Spermien, Samenflüssigkeit und Penis (auf Menge, Anzahl, Reifungsdauer, Größe usw.). Während sich die Fragen also vorrangig um »männliche Fruchtbarkeit und Potenz« drehen, reduzieren sie Mädchen – plakativ gesagt – aufs Bluten. Mit Blick auf die gesamte Ausrichtung der Bildungsveranstaltung lässt sich vermuten, dass die Übung darauf ausgerichtet ist, Alltagsmythen zu hinterfragen und männlichen Personen das Potenzial ihrer Fruchtbarkeit und Fortpflanzungsfähigkeit näherzubringen. Das Zah-

lenwissen, auf das die Übung unter anderem konzentriert ist, mag zwar beeindrucken, bietet aber wenig direkt relevantes Wissen für Jugendliche.¹⁸

Normenkritisches Nachbesprechen?

In der Nachbesprechung der Übung (bzw. in reflexiven Kommentaren währenddessen) geht es unter anderem um Hinweise zur Durchführung sowie um die Potenziale der Methode in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Besprochen wird etwa, für welche Altersgruppe die Übung geeignet sei. Ein Referent meint, dass er sie in der 7./8. Schulstufe einsetzen würde; ebenso wie bei Erwachsenen, die »alles zu wissen glauben oder verschlossen sind« (BP und Transkript). Kaum nachgefragt wird in der Nachbesprechung, welche Erfahrungen die Teilnehmer*innen mit der Übung gemacht haben. Wenn sich Einzelne dazu äußern, dann betonen sie den Spaß, den sie bei der Übung hatten. Unbehagen – wie es bei mir als Beobachterin bzw. beobachtende Teilnehmerin anlässlich mancher Fragen oder Aussagen aufkam – wurde von den Teilnehmer*innen nicht geäußert.

In Bezug auf das Potenzial der Übung in der sexualpädagogischen Arbeit mit Schüler*innen werden unterschiedliche Aspekte angesprochen: Das Zulassen aller Begriffe trage zur Enttabuisierung des Themas Sexualität bei, wird etwa angemerkt. Das lustvolle Spielen könne angesichts einer möglicherweise angespannten Stimmung Entlastung und Spaß bringen, so ein anderes Argument. Eine Teilnehmerin betont, dass Sex nichts Medizinisches sei und nicht so steril vermittelt werden solle. Sex mache ja auch Spaß und das gelte es den Heranwachsenden auch zu vermitteln, wie z.B. mit dieser Übung. Ein Referent weist darauf hin, dass diese Übung es den Jugendlichen ermögliche, ihre eigene Sprache in den pädagogischen Kontext einzubringen. Würden wir das nicht erlauben, so würden wir die Jugendlichen sprachlos machen, meint er. Im Reden über Sexualität sei es wichtig, sie so reden zu lassen, »wie ihnen der Schnabel gewachsen ist« und sie nicht immer zu korrigieren (wie z.B. »Das heißt ›Scrotum‹ und nicht ›Sack!‹). Es gehe darum kommunikationsfähig zu bleiben. Gleichzeitig sei die Übung auch eine Möglichkeit, deutsche oder hochsprachliche Begriffe bekannt zu machen, die in der Familie vielleicht nicht verwendet werden. (BP und Transkript)

Eine Teilnehmerin bringt ein, dass die Übung auch die Möglichkeit biete, unterschiedliche Sprachen einzubeziehen. Während häufig angesprochen wird, dass (milieuspezifische) Alltagssprache und Dialektausdrücke einbezogen und besprochen werden können, findet sich der Hinweis darauf, explizit andere Sprachen einzubeziehen, nur dieses eine Mal – auch wenn bisweilen Ausdrücke in anderen Sprachen genannt werden. Das didaktische Potenzial der Übungen, alle vorhandenen Sprachen einzubeziehen, wird also noch wenig genutzt.

In manchen Veranstaltungen wird im Anschluss an die Übung recht ausführlich über Sprache und Sexualität gesprochen. Eine Gruppe tauscht sich auf Anregung der Referentin darüber aus, welche Worte angenehm und welche unangenehm seien, welche als schön empfunden und welche abgelehnt würden. Manche Begriffe werden von den

18 Die Frage nach dem Hymen und dem Bluten beim ersten Koitus ist als eine wichtige Frage für manche Jugendliche einzuschätzen, weshalb das Wissen darum, dass nicht alle Mädchen bluten, durchaus wichtig und unterstützend sein kann.

Teilnehmer*innen auch als gewalttätig bezeichnet. Thematisiert wird auch, dass zu meist mehr Begriffe für Penis als für Vagina gefunden werden, wobei es für Vagina oft viel mehr abwertende Begriffe gibt als für Penis. Ein Referent weist angesichts von blumigen Begriffen darauf hin, dass die Tabuisierung dieser Körperbereiche Blüten treibe und es zahlreiche Umschreibungen gebe. Manchmal würde auch nur von »da unten« gesprochen und Kindern keine Begriffe für ihre Genitalien angeboten.

Besprochen wird in einer Variante auch, dass unterschiedliche Begriffe in unterschiedlichen Kontexten passend sein können und bei der Ärztin andere Begriffe angemessen seien als in erotischen Situationen. (BP)¹⁹

In einer Gruppe wird angesichts der androzentrischen bzw. patriarchalen Kultur, die in den Begriffen sichtbar werde, über unterschiedliche Bilder und Bezeichnungen gesprochen: etwa über die Scheide als aufnehmendes oder auch verschlingendes Organ (vgl. dazu auch den Begriff *Circlusion* bei Adamczak 2016), über Venuslippen als alternative Bezeichnung für Schamlippen, über die Paraurethraldrüse und die Bartholinische Drüse als relativ unbekannte Organe biologisch als weiblich bezeichneter Körper und über den Anus als sexuell stimulierbare Zone, die alle Menschen gemeinsam haben. Reflektiert wird auch über das Verständnis der Begriffe »Geschlechtsorgan« bzw. »Sexualorgan« und ihre medizinische Definition.

Festhalten lässt sich also, dass in manchen Varianten der Übung Geschlechter- und Sexualnormen – etwa normative Zweigeschlechtlichkeit und Koitus-Orientierung – stark reproduziert werden, während die Nachbesprechung in anderen auch dazu genutzt wurde, Geschlechter- und Sexualnormen anzusprechen oder auch ausführlicher und kritisch zu besprechen.

Conclusio

In allen Varianten wird die Methode Sexquiz, Synonyme-Spiel, Penivagitus oder Wörter-Battle als »Zungenlöser« (Selle 2000: 252ff.) eingesetzt. Sie hat darüber hinaus auch den Effekt eines »Sammlers«, also einer »Methode, die sexualsprachliche Ausdrucksvielfalt« sichtbar macht (ebd.). Die beobachteten Varianten der Methode unterscheiden sich dahingehend, ob sie die Übung auch als »Verhandler« nutzen, also als Anlass für eine metakommunikative Auseinandersetzung mit Begriffen, ihren Effekten und ihrer gesellschaftlichen Kontextualisierung nutzen, wie dies in zwei Varianten der Fall ist. Bisweilen werden sie auch als »Selbstbesinner« genutzt, also als Reflexionsanlass für eigenen Sprachgebrauch bzw. zum Sprechen über den eigenen emotionalen Zugang zu bestimmten Begriffen eingesetzt.

19 Erwähnt sei hier auch, welches methodische Vorgehen der Autor Selle für die Übung vorschlägt: Jede Person solle drei Wörter einkreisen, die sie nicht benutzt wissen möchte, und drei unterstreichen, die sie für angemessen halte. Weiters regt Selle an, die Begriffe nach »Sprachstil (freundlich-wertschätzend, neutral, negativ-entwürdigend), nach Sprachebene (Vulgärsprache, Fachsprache, Standardsprache) und/oder Sprachsituationen (Öffentlichkeit, Freunde/Bekannte, Familie)« zu sortieren (2000: 265). In der anschließenden Diskussion solle dann geklärt werden, ob die Teilnehmer*innen einen bestimmten »Code« favorisieren, wie sie diesen begründen und ob dieser auch ihrer Klientel in der pädagogischen Arbeit entspreche. Weiters könne geklärt werden, auf welcher Sprachebene den Teilnehmenden im Sprachschatz Begriffe fehlen (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Dynamik der Übung lässt sich sagen, dass sich insbesondere dann eine lebhafte und lustvolle Dynamik zu entwickeln scheint, wenn die Teilnehmenden für bestimmte Zeit ganz in ihre Rolle als Spielende gehen können und nicht zwischen Spiel und Reflexion hin- und hergerissen werden. Eine spielerische Dynamik wird auch dadurch unterstützt, dass die Referent*innen in ihrer Rolle als Spielleiter*innen einen klaren Rahmen schaffen, gleichzeitig aber auch in einem Modus des Spielerischen agieren. Auch Varianten, die weniger spielerisch inszeniert werden, aber ebenfalls relativ klar zwischen Spiel und Reflexion trennen, entwickeln eine lebhafte und im Sinne der Übung produktive Dynamik.

In der geschlechternormenkritischen Analyse der Aufgabenstellung wird deutlich, wie schwierig es ist, die Aufgaben zum Sammeln von Begriffen/Synonymen für Genitalien in einer Weise zu formulieren, die verständlich ist und gleichzeitig heteronormative und cis-sexistische Implikationen vermeidet. Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit zu inkludieren heißt, im Sprechen mitzubedenken, dass nicht alle Frauen eine Vagina und alle Männer einen Penis haben, sowie es auch Menschen gibt, die sich weder als Frauen noch als Männer verstehen, und Menschen, deren Genitalien nicht den medizinischen Normen von »männlich« und »weiblich« entsprechen (vgl. dazu etwa Spade 2011). Ich gehe nicht davon aus, dass alle Referent*innen einen solchen trans- und inter*-inklusiven Anspruch verfolgen. Mir geht es hier aber auch nicht um die Intentionen, sondern um die Effekte der didaktischen Praktiken. Trans- und Inter*-Inklusivität oder jedenfalls Anknüpfungspunkte dafür finden sich eher in jenen Varianten, die nicht davon ausgehen, dass es jeweils *ein* männliches und *ein* weibliches Genital gibt, sondern die problematisierende Zugänge wählen und die Schwierigkeit ansprechen, die Aufgabenstellung zu formulieren. Eine explizite Thematisierung der Vielgestaltigkeit von Genitalien sowie von Inter- und Transgeschlechtlichkeit findet jedoch nicht statt.

Bei der Formulierung der Wissensfragen lässt sich aus geschlechterreflektierter Perspektive fragen, welches Verständnis von Sexualität die Fragen suggerieren. Dabei geht es in beiden Varianten, in denen Wissensfragen eingesetzt werden, vornehmlich um heterosexuellen Koitus, also eine ganz bestimmte sexuelle Praxis. Die Varianten unterscheiden sich dahingehend, welches Wissen sie durch die Fragen zur Verfügung stellen: Während in einer Variante vor allem Fragen zur Potenz und Fruchtbarkeit von Menschen mit Penissen gestellt werden, sind es in der anderen Variante Fragen zu sexueller Selbstbestimmung und Verhütung. Während die potenzorientierten Fragen somit als androzentratisch beschrieben werden können, zielen die Fragen der zu Recht und Verhütung stärker auf die Selbstbestimmung von Jugendlichen.

In der Analyse der Nachbesprechung zeigen sich vielfältige Möglichkeiten, einen Raum zum Austausch über unterschiedliche Sprachformen und ihre Verwendung anzuregen und Geschlechter- und Sexualnormen kritisch zum Thema zu machen. Dies geschieht etwa, indem die gesammelten Begriffe auf ihre Konnotation hin befragt werden: Drücken sie Macht aus? Ermöglichen sie einen positiven Bezug zu diesem Körperteil? Werden sie vor allem abwertend gebraucht? etc. In diesem Rahmen kann eine Kritik an Androzentrismus und Misogynie thematisiert werden. Zudem bieten sich Möglichkeiten, alternative Bilder und Begriffe anzudenken und geschlechterreflexives und potenziell empowerndes Wissen anzubieten, wie in der Analyse der Varianten deutlich wird.

Zusammenfassend lässt sich damit auch zeigen, dass Geschlechterreflektiertheit bzw. ein kritischer Zugang zu Geschlechter- und Sexualnormen mehreres bedeuten kann: Neben der Kritik an misogynen und androzentrifistischen Sprechweisen und gesellschaftlichen Verhältnissen, kann dazu auch die Vermittlung von potenziell emanzipatorischem Wissen sowie die Kritik an Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität und der Einbezug von inter*, trans und nicht-binären Personen gezählt werden.

Die mikrodidaktische Analyse einer gängigen sexualpädagogischen Methode zeigt also, in welch unterschiedlicher Weise und mit welch unterschiedlichen Effekten dieselben Übungen in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen eingesetzt werden (können). Herausgearbeitet wurde, welches Potenzial geschlechterreflektierter und normenkritischer Bildungsarbeit diese Übung birgt. Deutlich wird in der Analyse auch, wo sich in den Veranstaltungen ein professioneller Konsens ausmachen lässt und wo nicht: Während in allen Veranstaltungen das Aussprechen(-Können) von tabuisierten Begriffen wichtig zu sein scheint, lassen sich auffällige Unterschiede hinsichtlich des Einsatzes von geschlechterreflektierten und normenkritischen Perspektiven ausmachen (vgl. dazu auch Kapitel 6 und 7).

6.4 Zur Frage gelingender Praxis: Dichte Bezogenheit als Interaktionsqualität

Der letzte Abschnitt des 6. Kapitels zu professionellen Ansprüchen und didaktischen Spielräumen geht von einer spezifischen Erfahrung aus, die ich als teilnehmende Beobachterin in den Aus- und Fortbildungen gemacht habe. Diese Erfahrung war der Anlass, über die Dynamik und Qualität der Interaktionen zwischen den Beteiligten der Bildungsveranstaltungen nachzudenken: Was kennzeichnet die Interaktionen in den Bildungsveranstaltungen? Welche Unterschiede in den Interaktionsweisen lassen sich ausmachen und wie lassen sich diese beschreiben und in ihrer spezifischen Qualität erfassen?

Die Untersuchung dieser Fragen ist – ebenso wie die Ausführungen der letzten Abschnitte – von einem didaktischen Interesse geprägt. Ich konzentriere mich also nicht nur auf die Beschreibung von Interaktionen, sondern versuche durch die Reflexion meiner Erfahrungen als teilnehmende Beobachterin eine bestimmte Interaktionsqualität sprachlich zu fassen, die mir bedeutsam für die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen erscheint. Das folgende Kapitel kann also auch als ein Beitrag zu der vielgestellten, aber schwer zu beantwortenden Frage nach gelingenden pädagogischen Situationen gelesen werden.

Mein praxeologischer Blick ist dabei nicht vorrangig auf den Input (Ziele, Intentionen, Lehrinhalte etc.) oder den Output (Lernerfolg, Wissenszuwachs etc.) gerichtet, sondern versucht das Gelingende aus der Situation heraus zu erfassen und als eine Qualität der Interaktionsdynamik zu beschreiben. Mir geht es also nicht, wie etwa beim Begriff des »pädagogischen Takts« (Herbarth 1969 [1802]) oder der »Geistesgegenwärtigkeit« (Stipsits 2015), um eine Qualität des pädagogischen Handelns der Lehrperson, sondern um eine Qualität der Interaktionsdynamik zwischen allen Beteiligten. Als förderliche oder hinderliche Bedingung spielt die Art und Weise des pädagogischen Handelns der Lehrperson jedoch eine wichtige Rolle, wie sich in den folgenden Abschnitten zeigen wird.

Als Ethnografin in sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen machte ich wiederholt eine eindrückliche Selbstbeobachtung: Während der Veranstaltungen nahm mich das Geschehen bisweilen so ein, dass es mir schwerfiel, in einer distanzierten beobachtenden Haltung zu bleiben. Die Erfahrungen des Eingenommenseins, also der intensiven emotionalen Involvierungen, machte ich sowohl in Situationen, in denen ich als Teilnehmerin partizipierte, als auch in Situationen, in denen ich mich ausschließlich auf die Rolle als forschende Beobachterin konzentrierte. Meine distanzierte Haltung kam mir dann abhanden, wenn ich aus einer Situation ‚herausgefallen‘ oder in sie ‚hineingefallen‘ bin. Herausgefallen bin ich vor allem in Situationen, in denen starke Emotionen wie Empörung, Ohnmacht oder Scham bei mir auftauchten, die so einnehmend waren, dass ich dem Geschehen nicht mehr so gut folgen konnte (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Neben dieser Erfahrung des Herausfallens erlebte ich auch ein Hineinfallen in Situationen. Das Hineinfallen widerfuhr mir in Momenten, in denen sich eine lebendige Dynamik zwischen den Beteiligten entwickelte, ein intensives Geschehen, das meine Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt so absorbierte, dass sich das Erleben stark in den Vordergrund drängte und ich meine distanzierte Haltung als Beobachterin vergaß. Hineingefallen bin ich also in Situationen, die mich in den Bann zogen und von denen mir im Nachhinein vor allem der Eindruck einer intensiven Auseinandersetzung und einer lebendigen Interaktionsdynamik blieb.

Der kommende Abschnitt ist einer Reflexion eben dieser Qualität von Interaktionen gewidmet, die ich bisweilen in den Bildungsveranstaltungen wahrnehmen konnte. Ich bezeichne diese Interaktionsqualität als *dichte Bezogenheit*.²⁰ In den folgenden Abschnitten gehe ich anhand von Situationsbeschreibungen der Frage nach, was diese Qualität der dichten Bezogenheit auszeichnet und welche ermöglichen und behindernden Bedingungen sich anhand des Materials ausmachen lassen. Dass der Begriff der dichten Bezogenheit an jenen der *dichten Beschreibung* von Richard Geertz (1983) erinnert, ist dabei nicht beabsichtigt, aber durchaus passend: Beide Begriffe bauen auf einem ähnlichen Verständnis von Dichte auf, auch wenn es einmal um eine sprachliche Dichte und einmal um eine soziale Dichte geht. Die dichte Bezogenheit in den sozialen Interaktionen, die Thema dieses Abschnitts ist, soll im Folgenden auch durch dichte Beschreibungen nachvollziehbar werden.

Ich gehe davon aus, dass sich die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit nicht planmäßig didaktisch herstellen lässt, sondern sich vielmehr ereignet. Die Bedingungsfaktoren dafür sind komplex und in dieser Komplexität schwer zu fassen. Dennoch erscheint es mir lohnend, den Versuch zu unternehmen, einige dieser Bedingungen, die eine Interaktionsqualität von dichter Bezogenheit begünstigen und fördern, versuchsweise zu erschließen.

Zunächst aber gilt es noch zu begründen, warum dichte Bezogenheit eine (didaktisch) wünschenswerte Interaktionsqualität in sexualpädagogischen Veranstaltungen darstellt. Die Kunst- und Sexualpädagogin Angelika Beck, die jahrelange Erfahrung als Lehrerin hat, schreibt in einem Aufsatz zu sexualitätsbezogenen Projekten im Kunstunterricht über ihre Prioritäten in der Arbeit mit den Schüler*innen: »Die mit SchülerInnen verbrachte Zeit soll keine verschwendete Lebenszeit sein, weder für mich noch

²⁰ Diesen Begriff habe ich selbst entwickelt, da ich in der mir bekannten Fachliteratur keinen treffenden gefunden habe.

für die Jugendlichen. Das Wichtigste für alle Beteiligten ist das Erlebnis sinnvoll er- und gelebter Zeit.« (Beck 2016: 39)²¹ Situationen dichter Bezogenheit sind Situationen, die es meiner Einschätzung und Wahrnehmung nach wahrscheinlicher machen, dass viele der Beteiligten die Zeit als sinnvoll er- und gelebt erfahren. Diese Erfahrung von Sinnhaftigkeit kann etwa damit verbunden sein, dass in Situationen dichter Bezogenheit viele der Anwesenden nicht nur physisch anwesend sind, sondern präsent wirken, also gut im Moment sind, *da* sind, miteinander in Kontakt und mit ihrer Aufmerksamkeit bei der gemeinsamen Sache. Dieses In-Kontakt-Sein und Präsent-Sein unterstützt die Erfahrung von sinnvoll erlebter Zeit und schafft, so würde ich argumentieren, auch eine förderliche Atmosphäre für Lern- und Bildungsprozesse.

In Bezug auf Sexualität als pädagogisches Thema, das noch immer tabu-, scham- und unsicherheitsbehaftet ist, hat die Erfahrung von dichter Bezogenheit im Sprechen über oder von Sexuellem eine besondere Bedeutung. Tabu, Scham und Unsicherheit führen nicht selten dazu, dass entweder gar nicht darüber gesprochen wird oder das Sprechen in einer tendenziell kontaktlosen Art und Weise stattfindet, etwa durch eine überdrehte Stimmung mit anzüglichen Witzen oder durch ein um Worte ringendes augenkontaktloses Schnell-hinter-sich-Bringen. Ernsthaft-entspannt über oder von Sexuellem zu sprechen und dabei mit den Gesprächspartner*innen gut in Kontakt zu sein, ist deshalb meiner Einschätzung nach für viele Menschen noch immer eine rare Erfahrung – insbesondere in einem nicht-privaten Rahmen. Aufgrund dessen schreibe ich der Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit für das Sprechen über Sexualität im Besonderen Lern- und Bildungspotenzial zu, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil solche Bildungsveranstaltungen als halböffentliche Räume außerhalb des privaten Rahmens einzuschätzen sind.

Im Nachdenken über gelingende pädagogische Situationen und die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit hat mich ein Artikel des Philosophen Mario Wenning inspiriert. In seinem Text »In-der-Mitte-Sein. Zur Struktur gelingenden Handelns« (2012) arbeitet dieser mit einem Konzept aus der daoistischen Philosophie, das er in seiner Bedeutung für eine kritische Handlungstheorie in Sozialwissenschaft und Politischer Theorie ausformuliert und argumentiert. Wenning bezieht sich auf das Konzept *wu-wei*, das als »effortless non-calculative responsiveness« (Nelson nach Wenning 2011:63) beschrieben werden kann, und arbeitet die Struktur gelingenden Handelns anhand der Fragen nach dem Wann, dem Wie, dem Wer und dem Wozu aus (vgl. ebd.: 53). Er geht von einer radikalen Gegenwärtigkeit im Handeln aus, anstatt Handeln vom Anfang oder vom Ende her zu denken. Der Handelnde sei »notwendig stets in die Mitte geworfen« (ebd.), egal ob es sich um Tat-Handlungen, Denk- oder Sprechakte handelt. Zentrale Momente einer Handlung sind somit nicht die Absicht, die Ausführung und das Ziel der Handlung, sondern »das mühelose Wirksam-Werden in spielerisch vollzogenen Handlungsprozessen. Der Handelnde wirkt nicht durch die entschlossene und erschöpfende Intervention in eine ihm und seinen Intentionen fremde Wirklichkeit, sondern lässt sich auf die Wandlungsprozesse ein und wandelt sich mit und durch diese.«

21 Darüber hinaus geht es ihr auch noch um anderes: »In der Begleitung der Jugendlichen möchte ich Ideen streuen und vorhandene Muster stören, Bilder und Sprache zulassen und zur Verfügung stellen mit dem Ziel, Freiräume ungezügelter Imaginationen zu öffnen und eine Zunahme an Freiheit, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu ermöglichen.« (Beck 2016: 39)

(ebd.: 183) Die vier Charakteristika, die Wenning für gelingendes Handeln in diesem Sinne angibt, sind Gegenwärtigkeit, Mühelosigkeit, Selbstlosigkeit und Wirksamkeit.

Wennings Zugang zu gelingendem Handeln scheint für meine Frage interessant, weil er gelingendes Handeln aus dem Involviert-Sein ins Tun heraus begreift und nicht von einem Anfang oder einem Ziel ausgehend versteht. Es geht dabei jedoch nicht darum, die Bedeutung von Intentionen und Wirkungen, von Vergangenem und Zukünftigem für gelingendes Handeln zu negieren, sondern eher darum, diese ein Stück weit zu dezentrieren und gelingendes Handeln stärker aus seiner Situativität und Gegenwärtigkeit heraus zu betrachten. Für kritisch orientierte Forschung kann dabei die Perspektive anregend sein, Agency, also Handlungsfähigkeit zu fassen, ohne Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse instrumentalisiert und verdinglicht zu denken – und auch ohne von einer autonomen kohärenten Subjektivität auszugehen (vgl. Wenning 2011: 53 ff.).

Während Wenning vom Handeln spricht, geht es mir im Folgenden jedoch um Interaktionen, also um das Zusammenspiel von aufeinander bezogenen Handlungen und Verhaltensweisen mehrerer Personen im Sinne einer gemeinsamen Praxis.²² In der Reflexion dichter Bezogenheit als Interaktionsqualität und der Ausarbeitung von Merkmalen und Bedingungen steht die Rekonstruktion und Interpretation einer Einheit aus einer mehrteiligen Bildungsveranstaltung im Zentrum. Die Kontrastierung mit zwei anderen Einheiten soll helfen, die Spezifika dichter Bezogenheit möglichst gut nachvollziehbar zu machen.²³

Situation 1: Dichte Bezogenheit

Ich stelle zunächst die ausgewählte Einheit in Form einer dichten Situationsbeschreibung sequenzweise vor. Die Einheit, die ich beschreibe, war Teil einer mehrtägigen Veranstaltung und fand am letzten Tag derselben statt. An der Bildungsveranstaltung nahmen etwa 25 Personen teil. Die Einheit, die ich vorstelle, widmete sich dem Thema *Verhütungsmethoden*.

Der Referent setzt in dieser Einheit zwei der Gestaltungselemente ein, die ich in Kapitel 5 beschrieben habe: Zunächst ermöglicht er den Teilnehmer*innen *eine sexualpädagogische Methode zu erleben*, das heißt er inszeniert eine Podiumsdiskussion zu Verhütungsmethoden. Im Anschluss lädt er zum *Teilen von persönlichen Erfahrungen* ein:

Der Referent fordert die Gruppe zu voller Aufmerksamkeit auf und kündigt eine Podiumsdiskussion zu Verhütungsmitteln an. Er drückt seine Hoffnung aus, dass die Teilnehmenden sich vorbereitet haben. (Er hatte beim letzten Termin dazu aufgefordert, dass sich die Teilnehmer*innen über einzelne Verhütungsmittel informieren.)

Nun fragt er, welche Verhütungsmittel unbedingt vertreten sein sollen. Tobi meldet sich und meint, er könne *Sensiplan* anbieten. Der Referent nimmt den Vorschlag an.

²² Vgl. dazu die Aufführungen zum praxistheoretischen Vokabular in Abschnitt 3.2.

²³ Um herauszufinden, ob sich die von mir wahrgenommene Interaktionsqualität auch in den dichten Beschreibungen vermittelt, die auf Basis von Beobachtungsprotokoll und Transkription verfasst wurden, habe ich diese Beschreibungen in Forschungswerkstätten eingebracht und Kolleg*innen um ihre Assoziationen und ihre Eindrücke dazu gebeten. Die Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die erlebte Dichte der Interaktionen in den verschriftlichten Texten spürbar wird.

Conny bringt die Pille ein, Judith das Kondom. Der Referent fragt, ob das auch heißen würde, dass sie beide diese Verhütungsmethoden vertreten würden. Die beiden bejähnen. »Die Spirale vielleicht«, sagt jemand und der Referent fragt, wer sie vertreten möchte. »Eigene Erfahrungen sind dabei nicht hinderlich«, ergänzt er. Es meldet sich zunächst niemand. Der Referent fragt noch zweimal nach. Schließlich übernimmt Susi die Spirale und der Referent kommentiert, dass sie nun schon vier Verhütungsmethoden hätten. Lena schlägt die Dreimonatsspritze vor. Der Referent meint, dass diese in Deutschland gar nicht mehr zugelassen wäre und er nicht wisse, warum sie in Österreich noch auf dem Markt sei. Lena drückt Verwunderung aus und der Referent erklärt, dass die Dreimonatsspritze in der Arbeit mit behinderten Menschen noch zugelassen sei, wenn Frauen nicht in der Lage wären, die Pille zuverlässig zu nehmen.²⁴

Conny bringt nun das Hormonpflaster ein. Der Referent fragt, wer dieses übernehmen könne. Es kommt zu einer kurzen Diskussion über das Kupferkettchen und verschiedene Spiralen. Dabei wird es turbulent, viele reden durcheinander. Jemand bringt im Tumult das Aufpassen als Methode ein. Die Meldung geht aber unter; sie wird jedenfalls vom Referenten nicht gehört bzw. aufgegriffen. Eine andere Person bringt das Femidom ein. Der Referent wiegt den Kopf hin und her und greift den Vorschlag nicht weiter auf. Lena, deren Vorschlag der Dreimonatsspritze kurz davor abgelehnt wurde, bringt nun den Nuvaring ein. Der Referent meint: »Ja, der ist wichtig.« Conny will wissen, ob jemand auch natürliche Verhütung übernimmt. Tobi meint, dass der von ihm repräsentierte Sensiplan eine ebensolche wäre. Der Referent kommentiert, dass er das nicht gewusst hätte. Er meint dann, dass es dringend auch den »alten Freund«, das Aufpassen als Methode brauchen würde. Er spricht Robert direkt an, ob er das übernehmen könne. Robert ist daraufhin völlig aus dem Häuschen. Genau er würde das gefragt werden, wiederholt er mehrmals fassungslos, er, der »einige Papa in der Runde«. Claudia, die oft mit ihm in Kleingruppen zusammenarbeitet, kann sich kaum halten vor Lachen.

Die Vertreter*innen der Verhütungsmittel richten nun einen Teil des Sesselkreises als Podium ein und nehmen dort Platz. In dieser Vorbereitungsphase wird laut durcheinandergedet. (BP und Transkript)

Inwiefern ist diese Situation als dicht (und) bezogen zu charakterisieren? Was zunächst wie eine schulische Situation der unangenehmen Aufgabenverteilung wirkt (»Ich hoffe, ihr seid vorbereitet!«), entwickelt rasch eine Dynamik der Beteiligung. Einige Teilnehmer*innen sind schnell bereit, Vorschläge zu machen und eine Aufgabe zu übernehmen. Die Nachfrage des Referenten, ob sie die genannten Verhütungsmethoden auch vertreten wollen, macht deutlich, dass niemand zu etwas gedrängt werden soll und Vorschläge auch gemacht werden können, ohne selbst eine Aufgabe zu übernehmen. Dies wirkt möglicherweise stressreduzierend und ermutigt sich einzubringen.

Die Verteilung gerät bei der Spirale ins Stocken. Möglicherweise liegt dieses Stocken auch daran, dass der Referent an dieser Stelle darauf verweist, dass eigene Erfahrung »nicht hinderlich« wäre. Er stellt also einen Zusammenhang zwischen eigener Erfahrung und dem Vertreten einer Verhütungsmethode her. Möglicherweise meldet

24 Behinderte Frauen und insbesondere Frauen mit Lernschwierigkeiten erlebten und erleben immer wieder Einschränkungen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung, wie etwa in der Wahl der Verhütungsmethode (vgl. Banaszuk 2017a, b).

sich deshalb niemand, weil die Teilnehmer*innen entweder keine Erfahrung haben oder sich nicht mit ihrer Erfahrung outen wollen. Der Referent reagiert darauf mit mehrmaligem ruhigem Nachfragen und als sich doch jemand meldet, gewinnt die Sammlung und Verteilung der Verhütungsmethoden wieder an Dynamik. Der Prozess wirkt nicht gehetzt, geht aber doch in einem recht schnellen Tempo vonstatten, das zum Eindruck von Dichte beiträgt. Dicht wirkt die Situation auch dadurch, dass bisweilen mehrere Personen gleichzeitig reden, alle Beiträge jedoch auf die vorgegebene Aufgabe bezogen sind. Trotz des zeitweiligen Durcheinanders zerfällt die Situation nicht im Chaos, wohl auch weil der Referent als Entscheidungsinstanz agiert und als solche auch akzeptiert wird.

Bemerkenswert erscheint mir, dass eine Teilnehmerin (Lena), deren erster Vorschlag abgelehnt wird, sich kurz darauf mit einem zweiten Vorschlag einbringt. Sie zieht sich also aufgrund der Ablehnung nicht zurück, sondern unternimmt einen neuen Anlauf, sich einzubringen. Dass dies für sie möglich ist, liegt vermutlich auch daran, dass sie und der Referent während der Situation der Ablehnung ihres Vorschlags gut in Kontakt wirken. Dies zeigt sich etwa daran, dass der Referent auf die Verwunderung der Teilnehmerin reagiert und Zusatzinformationen gibt. Dass diese Teilnehmerin ›im Spiel bleibt‹, unterstützt ebenfalls den Eindruck der dichten Bezogenheit.²⁵

Auch die Situation, in der der Referent den Teilnehmer Robert anspricht, ob er das »Aufpassen« übernehmen würde, wirkt dicht und bezogen.²⁶ Der angefragte Teilnehmer reagiert emotional und mit einem gleichzeitig authentisch und humorvoll-überzeichneten wirkenden Ausdruck der Überraschung und Ungläubigkeit. Dass der Teilnehmer seine emotionale Reaktion sichtbar ausdrückt und dabei in Kontakt bleibt, verstärkt den Eindruck von Bezogenheit.

In der kurzen Zeit von wenigen Minuten ist also relativ viel passiert und die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung ist zumindest bei einem Teil der Anwesenden sehr hoch. Auch viele der Teilnehmer*innen, die keine Aufgabe übernehmen, wirken präsent und mit ihrer Aufmerksamkeit bei der Sache.

In dem Trubel der Vorbereitungen sagt der Referent halblaut, wie es denn mit Enthaltsamkeit wäre – es scheint ihm gerade in den Sinn zu kommen, dass er diese Methode auch einbeziehen will. Er geht zu Eli und Leyla und fragt die beiden, ohne dass die ganze Gruppe die Frage mithören kann, ob sie nicht die Enthaltsamkeit vertreten wollen. Als Beobachterin wundere ich mich nicht darüber, dass er Leyla anspricht. Der Referent hat in einer der Pausen davor ein Gespräch mit ihr geführt, in dem die beiden über Vor-

25 Unklar bleibt in der Situationsbeschreibung die – durch eine Geste des Referenten ausgedrückte – Ablehnung des Femidom-Vorschlags. Das Hin- und Herwiegen des Kopfes ist keine Geste der totalen Ablehnung, sondern drückt vielmehr ein Abwägen aus, das den Eindruck vermittelt, dass er das Femidom nicht völlig ablehnt, aber möglicherweise für weniger wichtig für die Podiumsdiskussion hält als andere Verhütungsmethoden. Wie die vorschlagende Person auf diese Geste reagiert, ist leider nicht dokumentiert; der Vorschlag Femidom ist jedenfalls vom Tisch und wird nicht mehr aufgegriffen.

26 Warum der Referent genau diesen Teilnehmer direkt anspricht, wird aus der Situation heraus nicht deutlich. Ich gehe nicht davon aus, dass der Referent etwas über dessen Vaterschaft weiß. Möglicherweise wählt der Referent ihn aus, weil er eine wichtige soziale Position in der Gruppe zu haben scheint. Er wirkt präsenter als viele der anderen männlichen Teilnehmer, gleichzeitig ist er keiner von denen, die sich bisher häufig im Plenum zu Wort gemeldet haben.

urteile gegenüber Muslimen sowie über Sexualität und den Islam gesprochen haben. In diesem Gespräch hat Leyla – sie trägt als Einzige in dem Seminar einen Hidschāb – die religiöse Regel »kein Geschlechtsverkehr vor der Ehe« erwähnt. Warum der Referent auch Eli mit Enthaltsamkeit in Zusammenhang bringt, ist mir als Beobachterin unklar.

Leyla lehnt die Anfrage mit der Begründung ab, sie hätte keine Ahnung. Der Referent macht sie auf das aufmerksam, was sie in dem Pausengespräch gesagt hat, sie winkt aber trotzdem ab. Als der Referent nun Eli anspricht, winkt auch diese zunächst ab – jedoch wesentlich halbherziger als Leyla. Nach einer erneuten Nachfrage nimmt sie die Herausforderung schließlich an. Bevor sie sich auf das Podium setzt, erkundigt sie sich noch schnell bei Kolleg*innen, worum es denn genau gehen würde. Mit einem etwas ratlosen Blick setzt sie sich dann zu den anderen Vertreter*innen. (BP und Transkript)

Der Eindruck von Dichte entsteht in dieser Sequenz zunächst durch den allgemeinen Trubel, der chaotisch wirkt, gleichzeitig aber auf ein gemeinsames Ziel, nämlich die Vorbereitung der Podiumsdiskussion ausgerichtet ist. Dicht und bezogen wirkt auch das kurze Gespräch, das der Referent mit zwei Teilnehmerinnen im Schutz des allgemeinen Lärms führt. Das Setting dieses Gesprächs ermöglicht es den Teilnehmerinnen, eine Entscheidung zu treffen, ohne dabei der Beobachtung in der Gruppenöffentlichkeit ausgesetzt zu sein. Bezogenheit drückt sich in der kurzen Szene auch dadurch aus, dass der Referent sich auf ein bereits erfolgtes Gespräch bezieht und damit auch signalisiert, dass er sich an die Aussage der Studentin erinnert. Er fordert die beiden Teilnehmerinnen mit einem gewissen Nachdruck heraus die Aufgabe anzunehmen, akzeptiert aber die klare Verweigerung einer Teilnehmerin.

Während nun die Verhütungsmittelvertreter*innen alle nebeneinander in einer Reihe sitzen – Kondom, Aufpassen, Spirale, Sensiplan, Nuvaring, Pille, Enthaltsamkeit –, rückt das Publikum in einen losen Halbkreis. Der Referent meint, dass es ideal wäre, wenn sie noch Namenskärtchen für die Vertreter*innen hätten, was in der Eile jedoch nicht mehr zu machen sei. Stehend und mit theatraischem Gestus leitet er die Diskussion ein. Er generiert eine förmlich öffentliche Stimmung, indem er Podiumsteilnehmer*innen und Publikum nun siezt – entgegen der sonstigen Üblichkeit in der Veranstaltung. Er leitet damit ein, dass es um den Nutzen und die Nachteile der Verhütungsmethoden gehen würde, und meint, dass es sicher eine spannende Diskussion werde, weil er davon ausgehe, dass sie nicht alle einer Meinung seien. Er fordert die Vertreter*innen der Verhütungsmittel auf, die Vorteile ihrer Methode zu präsentieren und die Nachteile der anderen herauszustreichen. Sie dürften sich gerne einmal gegenseitig »ordentlich die Meinung sagen«. Dann erteilt er den Podiumsteilnehmer*innen das Wort und meint, dass der, der zuerst sprechen wolle, sprechen solle – »oder die«, wie er hinzufügt.

Die Vertreterin des Nuvarings meldet sich sogleich und nach ihr nimmt sich die Pillen-Vertreterin das Wort. Der Referent interveniert nach wenigen Wortmeldungen, indem er selbst Kritik an einer Verhütungsmethode einbringt und die Vertreter*innen auffordert, sich stärker gegenseitig anzugreifen. Er scheint dadurch die Dynamik und vor allem die Kontroversität der Diskussion vorantreiben zu wollen. Einige Podiumsteilnehmer*innen greifen seine Aufforderung auf und gehen in einen angriffigeren Modus des Sprechens über. Alle sprechen mit gespielt-expertenhaften Stimmen. Die Diskussion erfolgt Schlag auf Schlag, mit Zwischenrufen und Lachen. Als Zuhörerin bin ich so

in die Dynamik der Situation hineingezogen, dass ich gar nicht viel mitnotiere. Die Verhütungsmittelvertreter*innen kritisieren sich gegenseitig, verteidigen sich und streichen ihre Vorteile heraus. Als das Kondom vorgestellt wird, ruf der Sensiplan-Vertreter Tobi, dass es keinen Spaß mache, und es wird laut und lange gelacht und geklatscht. Die Enthaltsamkeitsvertreterin Eli bringt ein, dass es »das alles« nicht brauchen würde, woraufhin Tobi ruft, dass das aber auch keinen Spaß mache.

Judith, die das Kondom vertritt, steigert sich weniger in ihre Rolle hinein und spricht auch nicht so theatralisch. Ihre inhaltlich recht starken Argumente gehen dadurch etwas unter. Sie betont den niedrigen Preis und sagt zweimal, dass das Kondom das einzige Verhütungsmittel ist, das auch vor sexuell übertragbaren Krankheiten schütze.

Eli, die Vertreterin der Enthaltsamkeit, betont, dass es im Leben nicht darum gehen würde, den Sex so ins Zentrum zu stellen, woraufhin Lena, die Vertreterin des Nuvarings, fragend einwirft, wovon dann die Pharmaindustrie leben solle. Tobi greift dieses Argument auf, indem er kritisiert, dass die Hormone einen krassen Einfluss auf die Libido hätten. Conny kontert, dass dies Gerüchte seien, und macht sich über die Temperaturmessung lustig. Der Referent bringt ein, dass es dazu nähere Infos brauchen würde. Der Sensiplan-Vertreter erklärt daraufhin die Methode der Temperaturmessung. Daraufhin wird die Sicherheit von Pille und Sensiplan diskutiert. Tobi bringt noch die zweite Methode des Sensiplans ein, die sich auf die Wahrnehmung des Zervixschleims bezieht. Er erklärt, wie toll es sei, durch diese Methode den eigenen Körper besser kennenzulernen, was mit einigen humorvoll-spöttischen Kommentaren quittiert wird. (BP und Transkript)

In dieser Sequenz entsteht der Eindruck der dichten Bezogenheit durch viele Sprecher*innenwechsel – inklusive Zwischenkommentaren und Durcheinanderreden –, wobei jedoch alle auf das gemeinsame Thema bezogen bleiben. Dicht ist auch die Bezugnahme der Vertreter*innen aufeinander. Das heißt, dass diese nicht nur für sich sprechen, sondern sich auf die Aussagen der anderen beziehen, diese kritisieren oder kommentieren, mal mit gespieltem Spott, mal mit inszenierter Empörung. Die dichte Bezogenheit in den Interaktionen wird durch den spielerischen Modus unterstützt, der vom Referenten eingeführt wird und in den ein Großteil der Podiumsteilnehmer*innen einsteigt, wie sich an ihren Stimmen, den gegenseitigen inhaltlichen ›Angriffen‹ und dem Lachen zeigt, in das auch das Publikum einbezogen ist. Der spielerische Modus macht es leichter, schnelle und auch weniger überlegte Kommentare und Aussagen zu tätigen. Das gegenseitige Lustigmachen bezieht sich auf die Argumente und die Rolle als Vertreter*innen und erfolgt in einer humorvollen Weise, die nicht verletzend wirkt.

Der Vertreter der Aufpassmethode Robert zitiert einen »bekannten Sexualpädagogen«, der gemeint hätte, dass das Aufpassen gar nicht so unsicher sei. Einige lachen. Ich begreife nicht sofort, dass er mit dem »bekannten Sexualpädagogen« den Referenten meint. Conny bringt ein, dass der Sex mit Aufpassen keinen Spaß mache. Tobi kontert gegenüber Robert, dass der zitierte Sexualpädagoge das Beispiel dafür wäre, dass Aufpassen nicht immer funktioniere (die Gruppe weiß, dass der Referent Vater ist). Diese Meldung wird von der Gruppe und auch dem Referenten mit Lachen quittiert. Robert wirft ein, dass wir hier jetzt aber nicht über die Sexualpraktiken eines Sexualpädagogen reden wollen. Er betont, dass Aufpassen nichts für Unerfahrene sei.

Die Vertreter*innen reden wieder durcheinander. Die Pillenvertreterin betont, dass die Pillenpräparate gegenüber früher wesentlich verbessert seien und auch positive Nebenwirkungen hätten, wie etwa, dass sie gegen Akne helfen würden. Der Referent merkt nun als Moderator an, dass ein Verhütungsmittel noch nicht gesprochen habe. Er schafft dadurch Raum für Susi als Vertreterin der Kupferspirale. Susi ergreift das Wort und spricht über die Vorteile der Spirale. Dabei erwähnt sie, dass es nicht mehr wie früher Voraussetzung für die Spirale sei, schon entbunden zu haben. Auch junge Mädchen und Frauen könnten die Spirale anwenden. Sie weist auch darauf hin, dass die Kupferspirale keine hormonelle Verhütungsmethode sei. Auf Nachfrage gibt sie zu, dass es auch Nachteile dieser Verhütungsmethode gebe.

Die ganze Diskussion läuft etwa zwölf Minuten, dann interveniert der Referent mit Verweis auf die knappe Zeit und gibt allen noch die Möglichkeit zu einem Abschlussstatement, bei dem die Vertreter*innen den entscheidenden Vorteil ihrer Methode herausstreichen sollen. Alle fassen knapp und plädoyerhaft zusammen, was sie als zentralen Vorzug ihrer Methode verstehen. (BP und Transkript)

Der Vertreter der Aufpassmethode, Robert, erlaubt sich in dieser Sequenz eine ganz spezielle Bezugnahme. In seriösem Ton, also ganz in seiner Rolle, zitiert er einen bekannten Sexualpädagogen und spielt dabei auf den Referenten an. Im Sinne seiner Aufgabe als Vertreter unterstützt er damit die Seriosität »seiner« Methode, gleichzeitig mag der Bezug auf den Referenten in gewisser Weise auch ein Konter dafür sein, dass dieser ihn zu Beginn direkt aufgefordert hat, das Aufpassen zu vertreten. Robert nimmt diesem Konter die Spitze, indem er den Referenten als einen »bekannten Sexualpädagogen« ehrt. Conny reagiert darauf mit dem Spaßargument, das sich zu einem Running Gag der Diskussion entwickelt hat. Tobi wagt es dann, die Sache mit dem »bekannten Sexualpädagogen« noch weiter zu treiben, und nützt sein Wissen über diesen, um die Aufpassmethode zu diskreditieren – ganz in der Logik der Diskussion. Damit entkräf tet er zwar Roberts Argument, unterstützt ihn aber gleichzeitig in seinem Konter gegen den Referenten. Die Bezugnahmen sind an dieser Stelle mehrfach und sehr dicht. Dass dieses doppelte Spiel aufgeht und von allen mit Humor aufgenommen wird, zeigt sich am herzhaften Lachen der Gruppe und des Referenten. Dicht ist in dieser Situation also zunächst die Bezugnahme unter den Diskussionsteilnehmer*innen. Der Eindruck von Dichte wird darüber hinaus auch durch die Bezugnahme auf Wissen über den Referenten und das geschickte Einweben dieses Wissens in die Diskussion verstärkt.

Nach einer erneuten Phase des Durcheinanderredens greift der Referent ein, um einer Vertreterin das Wort zu verschaffen, die bisher noch nichts gesagt hat. Nicht alle, so zeigt sich daran, können in gleicher Weise in den spielerischen Modus einsteigen. Der Referent stellt durch seine Moderation sicher, dass alle zumindest zwei Mal (einmal in der Diskussion und einmal im Abschlussstatement) zu Wort kommt. Er lässt also zum einen Durcheinanderreden und Chaos zu, verschafft aber im geeigneten Moment, wie es scheint, auch den ruhigeren Personen Raum zu sprechen. Indem der Referent sehr klar einleitet, anleitet und moderiert, scheint ein hilfreicher Rahmen für das spielerische Sich-Einlassen in dichter Bezogenheit geschaffen.

Der Referent bedankt sich nach den Abschlussstatements und sagt – mit geänderter, ruhiger Stimme –, dass er an dieser Stelle gerne einen kleinen »Shift« hineinbringen möchte, den die Teilnehmer*innen aber nicht mitgehen müssten. Er merkt an, dass

die didaktische Methode der Podiumsdiskussion etwas Komödiantisches und Lustiges habe und dass Lachen seinen Platz gehabt hätte. Er könnte aber auch die Frage stellen, womit die Teilnehmer*innen selbst Erfahrung in ihrem Leben hätten. Da würde das Komödiantische aufhören und die reale Erfahrung beginnen. Er fragt, ob dazu jemand etwas sagen wolle. In seiner Frage adressiert er sowohl das Podium als auch das Publikum. Seine Stimme ist jetzt ruhig und ernsthaft und mit seiner Stimme wechselt auch die Stimmung in der Gruppe.

Der Referent wartet nach seiner Frage nicht ab, sondern spricht selbst kurz über seine eigenen Erfahrungen mit Verhütung. Daraufhin meldet sich der Vertreter der Aufpassmethode und outet sich als Vater einer Tochter. Seine Freundin und er hätten sich für diese Methode entschieden, im Bewusstsein, dass sie nicht hundertprozentig sicher sei und mit der Einstellung, dass eine Schwangerschaft auch okay wäre. Er erwähnt noch, dass ein Argument für ihre Entscheidung auch gewesen sei, dass vor einer gewünschten Schwangerschaft für einige Zeit nicht hormonell verhütet werden sollte. Eine Weile, so meint er, hätte das Aufpassen auch gut funktioniert, dann sei seine Freundin schwanger geworden.

Ana bringt nun ein, dass das Aufpassen mit der Kalendermethode kombiniert werden könne. Jemand wirft ein, dass diese aber nur bei regelmäßigem Zyklus möglich sei. Judith erzählt von ihrer Erfahrung mit der Mikropille, die ihre Libido sehr negativ beeinflusst habe. Conny sagt, dass sie mit der Pille verhüten würde und ein Kondom einsetzen würde, wenn sie die Pille einmal vergesse. Sie erzählt, dass sie die Pille ohnehin wegen der Hormone und der Regelschmerzen nehmen müsse und es ihr damit gut gehe. Auch Lena erzählt, dass sie die Pille wegen der Regelschmerzen verschrieben bekommen habe. Sie habe dann zur Dreimonatsspritzewechsel und sei sehr zufrieden gewesen, bis die Zusammensetzung des Präparats geändert worden sei. Das Pflaster, das sie auch probiert habe, sei immer wieder abgegangen, jetzt habe sie den Nuvaring. Der sei gut gegen die Regelschmerzen und sie brauche an nichts zu denken. Auch Susi erzählt von ihrer Erfahrung mit Pille und Minipille. Ana, die in ihrer ersten Wortmeldung etwas Allgemeines gesagt hat, spricht nun auch über sich und berichtet, dass sie von der Minipille viele Kilo zugenommen und Cellulitis bekommen habe und ihre Lust auf Sex verschwunden sei. Niemand habe ihr gesagt, dass all das mit der Pille zusammenhängen könnte. Erst als sie auch noch Migräneanfälle bekommen habe, hätte sie die Pille abgesetzt. Dann sei auch die Cellulitis verschwunden. (BP und Transkript)

Nachdem der Referent die temporeiche Diskussion mit einem Dank an die Beteiligten beendet hat, leitet er einen relativ abrupten Wechsel ein. Er vollzieht diesen, indem er ihn als Shift benennt und mit ruhigerer Stimme spricht als davor. Er markiert die Veränderung also verbal, vor allem aber auch durch seine Stimme und den Charakter seiner Einleitung. Während er die inszenierte Podiumsdiskussion mit respektvollen, aber nachdrücklichen Aufforderungen zur Beteiligung eingeleitet hatte, ist seine Einführung zum Teilen von Erfahrungen nun eine Einladung, die – wie er explizit formuliert – nicht angenommen werden muss. Indem er kurz etwas über sich selbst sagt, zeigt er zum einen beispielhaft, was er mit dem Teilen von Erfahrung meint, und greift gleichzeitig auch auf, was in der Podiumsdiskussion bereits spielerisch angesprochen wurde. Daraufhin melden sich mehrere Teilnehmer*innen zu Wort und erzählen etwas von ihren Erfahrungen, von Nebenwirkungen und gescheiterter Verhütung, von Regelschmerzen, Cellulitis und verringelter Lust auf Sex. Anders als in der Podiums-

diskussion wird das Gesagte nun nicht diskutiert oder hinterfragt. Die Teilnehmenden sprechen auch nicht wie davor durcheinander. Stattdessen ist die Atmosphäre ruhig, fokussiert und aufmerksam. Die Erfahrungen stehen nebeneinander und doch nehmen die Sprecher*innen in der Art und Weise, wie sie sprechen, aufeinander Bezug. Erzählt werden nicht nur glatte *Best-Practice*-Beispiele, sondern Schwierigkeiten und Ratlosigkeit ebenso wie gute Erfahrungen und Veränderungen. Die Dichte der Bezogenheit liegt in dieser Situation vor allem im aufmerksamen Zuhören, das eine Wertschätzung für die berichteten Erfahrungen ausdrückt. Dicht ist die Situation auch, weil die Personen, die sprechen, nun nicht mehr in Rollen agieren, sondern etwas von sich zeigen.

Sich zeigen, meint die Scham-Forscherin Brené Brown (2012), erfordert Mut und eine Offenheit, die uns berührbar und verletzbar macht. Ob die Einladung, sich zu zeigen, angenommen wird, hängt auch davon ab, wie sehr die Beteiligten das Vertrauen haben, dass sie nicht beschämt, verletzt oder abgewertet werden, wenn sie etwas von sich zeigen.

In der vorgestellten Sequenz versucht der Referent mit sehr wenigen Mitteln, einen vertrauensvollen Rahmen herzustellen. Er kann dies mit derart wenig Aufwand tun – so meine Einschätzung –, weil alle Beteiligten einander bereits kennen und eine gewisse Vertrauensbasis vorhanden ist. Zudem ist diese Situation nicht die erste, in der Erfahrungen geteilt werden. In dieser Sequenz reicht also seine Stimme, seine achtsam formulierte Einladung und sein eigenes Teilen, um deutlich zu machen, um welches Sprechen – und auch um welches Zuhören – es im Folgenden gehen soll. Die Teilnehmer*innen lassen sich auf die Einladung ein, sowohl in der Art und Weise des Sprechens als auch des Zuhörens. Jene Teilnehmenden, die etwas erzählen, teilen in dieser Situation nicht nur ihre Erfahrung mit Verhütung, sondern sprechen, indem sie das tun, auch als sexuelle Subjekte. In dieser Situation öffnet sich ein Möglichkeitsraum, sich im Sprechen von Sexuellem zu zeigen – und zwar nicht in einer Kleingruppe, sondern in der Öffentlichkeit des Plenums von mehr als zwanzig Personen. Erlebbar wird in dieser Situation – so meine Wahrnehmung als Beobachterin –, dass ein solches Sprechen möglich ist, und vielleicht auch, dass es etwas Besonderes ist und sich gut anfühlen kann. Angesichts des »redseligen Tabus« Sexualität (Hoffmann 2016) kann die Erfahrung, dass etwas Sexualitätsbezogenes in stimmiger Weise halb-öffentlich aussprechbar ist, eine durchaus wichtige und stärkende Erfahrung sein.²⁷

Der Referent sagt nach einigen Minuten, dass er leider aus Zeitgründen an dieser Stelle abbrechen müsse. Er bedankt sich bei allen, die etwas Persönliches geteilt haben. Auf so viel Erfahrung, so meint er, könne man bei den Jugendlichen nicht setzen. Das sei das Privileg der Erwachsenen. Er betont, dass der Hauptwert des Podiumsdiskussionssettings die Vorbereitungsphase sei, die sie jetzt übersprungen hätten. In dieser Phase würde Material ausgeteilt werden und die Schüler*innen erarbeiten sich ein Verhütungsmittel.

27 Das Teilen und Teilhaben an Erfahrungen kann zu einer Lernatmosphäre beitragen, die – manchmal nur situativ, manchmal darüber hinaus – eine offenere, vertrauensvollere und tiefere Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen ermöglicht. Sharing kann somit zu einer Atmosphäre beitragen, in der Bildungsprozesse, im Sinne der Transformation von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen, wahrscheinlicher werden. Diese Argumentation ist mir nicht zuletzt deshalb wichtig, weil ich damit auch ein Verständnis von Bildungsprozessen stärken möchte, das diese nicht nur durch Krisen initiiert betrachtet, sondern etwa auch durch Erfahrungen von Teilen, Teilhabe und Verbundenheit.

Die Inszenierung würde den Anlass für die Erarbeitung bieten. Tobi bringt noch ein, dass es bei der Ausstellung des Vereins Selbstlaut MP3-Player mit Audiodateien gegeben habe, die in Ich-Form über Verhütungsmittel erzählen. Der Referent erkundigt sich, ob es diese zum Download gäbe. Tobi meint vielleicht, er wisse es aber nicht. Der Referent bedankt sich für den Hinweis und geht zu Organisatorischem für den Nachmittag über. Die Verhütungsdiskussion und der Austausch von Erfahrungen haben samt Einleitung und Abschluss kaum mehr als 30 Minuten gedauert. (BP und Transkript)

In dieser abschließenden Sequenz ist die dichte Bezogenheit weniger erkennbar, wiewohl auch kein Bruch oder eine Veränderung der Atmosphäre bemerkbar ist. Der Referent macht noch zwei kurze Anmerkungen zur Anwendung der Methode in der Schule und wird von einem Teilnehmer ergänzt. Vollzogen wird hier der Abschluss einer thematischen Einheit, für den es nicht mehr viele Worte zu brauchen scheint.

Diese besprochene halbstündige Einheit ist für die Reflexion ihrer Interaktionsqualität insbesondere deshalb spannend, weil in ihr Gestaltungselemente eingesetzt werden, die unterschiedliche Modi des Sprechens (und Zuhörens) implizieren: zunächst die Aufgabenverteilung in der Gruppe, dann das spielerische Sich-Einlassen auf ein quasi-öffentliches Sprechen in der inszenierten Podiumsdiskussion und danach ein ernsthaftes Von-sich-Erzählen und Erfahrungen-Teilen im Plenum. Die Teilnehmer*innen lassen sich jeweils auf die Anleitung des Referenten ein und ‚gehen mit‘, das heißt, sie steigen in den jeweiligen Modus des Sprechens und Zuhörens ein. Der Wechsel von einem in den anderen Modus geht dabei relativ schnell vor sich und ist am Wechsel der Atmosphäre in der Gruppe deutlich wahrnehmbar.

Anhand dieser Szene sollen nun im Folgenden einige Kennzeichen dichter Bezogenheit herausgearbeitet werden. In der Kontrastierung mit zwei anderen Situationen werden dann förderliche und hemmende Bedingungen herausgearbeitet und beschrieben.

Kennzeichen dichter Bezogenheit

Die vorgestellte Einheit ist eine von mehreren Situationen, in die ich als Forscherin in die Situation ‚hineingefallen‘ bin, weil mich das lebendige Geschehens in den Bann zog. Was kennzeichnet nun diese Situationen, deren Interaktionsqualität sich als dichte Bezogenheit charakterisieren lässt?

Fokussierung auf eine gemeinsame Aufgabe / ein gemeinsames Thema

Die Situationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Beteiligten auf eine geteilte Aufgabe fokussiert sind und die Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Frage gemeinsam vorantreiben. Sie tun dies engagiert und in engem Bezug aufeinander. Als ein Kennzeichen dichter Bezogenheit lässt sich also die Fokussierung der Beteiligten auf eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Tun ausmachen. Mit Fokussierung ist gemeint, dass der überwiegende Teil der Beteiligten ‚ganz bei der Sache ist‘, engagiert-involviert, sei es nun aufmerksam mitvollziehend oder aktiv agierend. Damit ein solches gemeinsames Tun möglich ist, muss ein Großteil der Beteiligten ‚ganz da‘ sein, das heißt, sich nicht durch Nebenaktivitäten ablenken lassen oder innerlich wegdriften. Präsenz und Fokussierung erzeugen eine Dichte, eine spürbare Energie, die etwa aufgereggt-gespannt oder auch ruhig-aufmerksam sein kann.

Lust am Involviert-Sein

Situationen der dichten Bezogenheit unterscheiden sich von Situationen, in denen die Teilnehmer*innen »höflich mitmachen«, sich also im Sinne der Erwartung von Mitarbeit beteiligen. Der Unterschied liegt darin, dass in Ersteren eine Lust an der Beteiligung spürbar ist. Spürbar wird auch, dass es »um etwas geht«, dass etwas Bedeutendes passiert – worin immer auch die Bedeutung für die Einzelnen liegen mag. Die Situation fordert die Beteiligten zum Engagement heraus, etwa durch eine Aufgabenstellung, eine Frage, eine bestimmte soziale Konstellation. Die Involviertheit und das Engagement können dabei sehr unterschiedlich aussehen: Dazu gehören sprachliche Beiträge ebenso wie gebanntes Zuhören, begierig aufnehmendes Schweigen oder eine aktiv mitvollziehende Gestik und Mimik.

Auffällig ist in solchen Situationen auch, dass ihr Gelingen von vielen abhängt und nicht Einzelne die Held*innen des Erfolgs sind. Vielmehr scheint im Prozess gar nicht so bedeutsam, wer genau was beiträgt, sondern es geht vielmehr darum, den Prozess des gemeinsamen Tuns oder die Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe in Gang zu halten. Im Sinne Wennings könnte angesichts dieser ersten beiden Kennzeichen von Selbstlosigkeit (sich in den Dienst der gemeinsamen Aufgabe stellen) und Gegenwärtigkeit (im Moment präsent und involviert sein) gesprochen werden.

Starke Bezugnahme aufeinander

In ihren Beiträgen zum Geschehen nehmen die Beteiligten starken Bezug aufeinander, das heißt, sie greifen Ideen, Fragen, Vorschläge oder Argumente von anderen auf, knüpfen daran an, fügen etwas hinzu oder entwickeln sie weiter. Dabei kann es unterschiedliche Ebenen der Bezugnahme geben, wie in der beschriebenen Situation deutlich wird. Neben dem Hauptgeschehen kann diese Bezugnahme auch in Kommentaren, Scherzen und Ähnlichem erfolgen, wobei diese Beiträge nicht immer ganz geordnet nacheinander erfolgen, sondern durchaus gleichzeitig und ineinander gehen können, wie sich an der turbulenten Podiumsdiskussion zeigt. Die Wortmeldungen tragen dennoch alle zu einer gemeinsamen Sache, einem Thema bei und weben sich in einen gemeinsamen Gesprächs- oder Aktivitätsstrom ein. Bezug genommen werden kann dabei nicht nur auf das, was in der Situation selbst gesagt wird, sondern auch auf bereits früher Gesagtes, auf gemeinsam Erfahrenes usw. Atmosphärisch ist diese dichte Bezugnahme dadurch wahrnehmbar, dass es spürbar vorrangig um die gemeinsame Aktivität oder das gemeinsame Thema und nicht die Selbstinszenierung der Beteiligten geht. Dazu trägt bei, wenn viele beteiligt sind und nicht Einzelne sehr viel sprechen. Dabei muss die Bezugnahme nicht affirmativ sein, sie kann durchaus auch kritisch oder widersprechend sein, wenn die Beteiligten – und das ist ein weiteres Kennzeichen – dabei in Kontakt sind.

In-Kontakt-Sein

Eng mit den vorherigen Kennzeichen verbunden ist das In-Kontakt-Sein. Eine Bezugnahme auf die Beiträge anderer ist auch möglich, ohne dass die Sprecher*innen dabei in Kontakt sind. In Situationen dichter Bezogenheit ist jedoch auch eine hohe Dichte an Kontakt spürbar, das heißt, die Beteiligten nehmen einander wahr, wenden sich einander zu, nehmen Augenkontakt auf usw. Zu diesem In-Kontakt-Sein gehört auch, dass die Beteiligten nicht übereinander »drüberfahren« oder einander niederreden. Das zeigt sich etwa daran, dass auch ruhigere Personen zu Wort kommen und dass Personen nach einem Dissens nicht »rausfallen«, also sich aus dem Geschehen zurück-

ziehen und aus dem Kontakt gehen. Das In-Kontakt-Sein zeigt sich auch daran, dass nicht nur wenige Personen das Geschehen bestimmen, sondern viele beteiligt sind.

Im-Fluss-Bleiben

Dieses In-Kontakt-Sein ermöglicht auch, dass das Geschehen wieder »in Fluss« kommt, wenn es einmal ins Stocken gerät, wie etwa bei der Aufgabenverteilung zu Beginn der beschriebenen Sequenz. Hier sei auch an das kooperative Ballspiel erinnert, das in Kapitel 6.2 beschrieben wurde. Ein Kennzeichen von dichter Bezogenheit ist also auch, dass »Störungen« nicht ignoriert, sondern bearbeitet werden, das Geschehen aber nicht völlig aus dem Gleichgewicht bringen. Die Situation bleibt also dynamisch und im Fluss oder kommt, nachdem sie stockt, wieder in Fluss. Ein Beispiel dafür ist die Ablehnung der Dreimonatsspritze durch den Referenten, die er mit der Teilnehmerin, die sie vorgeschlagen hat, kurz bearbeitet – in dem Fall durch eine Erklärung –, ohne dass der Prozess des Sammelns deutlich unterbrochen wird.²⁸ In Wennings Vokabular gelingenden Handelns gesprochen, werden Mühelosigkeit und Wirksamkeit in den Situationen spürbar.

Situation 2: »nichts passiert«

Um die Interaktionsqualität der dichten Bezogenheit sprachlich zu fassen, ist es auch hilfreich, Situationen dichter Bezogenheit mit solchen zu kontrastieren, die dieser Wahrnehmung nicht entsprechen. Ich wähle exemplarisch zwei Situationen, die in unterschiedlicher Weise im Kontrast zu der oben beschriebenen stehen. Situation 2 stammt ebenfalls aus einer längeren Bildungsveranstaltung, in der die Gruppe schon über mehrere Einheiten zusammengearbeitet hat. Thematisch geht es in der Situation ebenfalls um didaktische Methoden zum Thema Verhütung. Eingesetzt werden die Methode des Viereckenspiels, ein Assoziationsspiel und das Verhütungsmittel-Ertasten, das in Kapitel 6.1 bereits kurz beschrieben wurden. Beim Viereckenspiel liest die Lehrperson eine Aussage über Verhütung vor und die Teilnehmer*innen stellen sich – je nach ihrer Zustimmung zu dieser Aussage – in eine der vier Ecken des Raumes. Dabei repräsentiert eine Ecke »stimme voll zu« eine »stimme nicht zu«, eine dritte steht für »stimme eher zu« und die letzte Ecke repräsentiert »stimme eher nicht zu«. In der Sequenz, auf die ich mich beziehe, gibt die Lehrperson nacheinander drei Aussagen vor, zu denen sich die Teilnehmer*innen positionieren sollen: »Ich bin grade sehr aktiv und munter«, »Das Thema Verhütung finde ich total spannend« und »Verhütung ist Frauensache«. Auch diese didaktische Methode ist, wie jene in der zuvor beschriebenen Situation 1, darauf ausgerichtet die Teilnehmer*innen aktiv zu involvieren. Die Teilnehmer*innen machen auch aktiv mit, es entsteht bei mir als Beobachterin dennoch der Eindruck, dass »nicht viel passiert«. Die Auseinandersetzung wirkt eher oberflächlich, die Interaktionen weder dicht noch bezogen. Zu der letzten Aussage »Verhütung ist Frauensache« melden sich mehrere Teilnehmer*innen zu Wort und bringen auch unterschiedliche Aspekte des Themas ein. Die Beiträge der Teilnehmer*innen – Meinungsäußerungen, Argumente und eigene Erfahrungen – wirken aber bezugslos. Dies mag auch daran liegen, dass die Referentin selbst in ihren Kommentaren zum

²⁸ Bei der Ablehnung des Femidoms ist keine derartige Bearbeitung wahrnehmbar. Leider ist auch nicht dokumentiert, wie die vorschlagende Person mit der Ablehnung umgeht.

Gesagten an der Oberfläche bleibt und zu konträr wirkenden Positionen weder Sortierhilfe anbietet noch ihnen auf den Grund geht.²⁹

Beim Assoziationsspiel mit Pantomime – es wurde in Kapitel 5.3 vorgestellt – entsteht vorübergehend eine lebendigere Dynamik. Die Teilnehmer*innen wirken lustvoller und es wird gelacht. Bei der Tastübung zu Verhütungsmitteln geht diese interaktive Dynamik wieder verloren. Die Übung wird mit einer irritierenden Geschichte über Außerirdische eingeleitet, die auf die Erde kommen und einen ausgestorbenen Planeten vorfinden. Sie stoßen auf ein Museum mit Verhütungsmitteln, die sie – weil sie keine Augen haben – ertasten. Die Teilnehmenden sind dann aufgefordert, wie die Außerirdischen die Gegenstände zu ertasten und zu benennen, was sie sein könnten. Die Einheit scheint sich in die Länge zu ziehen ohne dass Dynamik und Energie spürbar sind. Als Beobachterin nehme ich bei mir selbst Langeweile und eine innere Unruhe wahr.

Situation 3: aufgeheizte Kontaktlosigkeit

Situation 3 steht im starken Kontrast zu beiden bisher beschriebenen Situationen. In dieser Sequenz aus einer längeren Bildungsveranstaltung geht es um eine geschlechts-homogene Kleingruppenarbeit. Etwa zehn Frauen sollen als Gruppe drei Fragen an die in einem anderen Raum tagende Männergruppe formulieren. Diese einigt sich parallel dazu ebenfalls auf drei Fragen an die Frauengruppe, die dann anschließend von der jeweils anderen Gruppe beantwortet werden sollen.

In dieser Kleingruppensituation entsteht nicht wie in Situation 2 der Eindruck, dass nichts passiert. Mit Blick auf den Sprecherinnenwechsel und die Anzahl der Beiträge passiert sogar sehr viel. Wirkt chaotisches Durcheinanderreden in anderen Situationen auf die Sache fokussiert, so erzeugt es in dieser Kleingruppe eher den Eindruck von strukturlosem Chaos. Die Stimmung wirkt überdreht und aufgeheizt und erinnert an eine Situation in der Kneipe zu späterer Stunde, in der die Gesprächsteilnehmenden bereits etwas betrunken sind. Die Teilnehmer*innen wirken nicht gut bei sich und sind auch nicht gut in Kontakt miteinander. Der Ton und auch das Vokabular sind wesentlich derber als sonst in dieser Bildungsveranstaltung üblich und das Sprechen ist auffällig stark von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität durchzogen, was ebenfalls in dieser Massivität sonst in dieser Veranstaltung nicht üblich ist.

Während einige viel sprechen, sagen andere gar nichts. Während Schweigen und Zuhören in anderen Situationen den Eindruck aktiven Mitvollziehens erzeugt, wirkt es in dieser Situation eher so, als würden die schweigenden Teilnehmerinnen aus der Gruppe herausfallen. Die sprechenden Teilnehmerinnen unternehmen auch kaum Versuche, die schweigenden einzubeziehen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass einige sich selbst als sexuell aktiv oder sexuell erfahren inszenieren (wollen).

29 Die konträren Positionen kommen in der Situation etwa dadurch zustande, dass manche den Satz »Verhütung ist Frauensache« als Beschreibung des Status quo verstehen, nämlich so, dass die Verantwortung für Verhütung gegenwärtig zumeist die Frauen tragen, während andere den Satz programmatisch verstehen und meinen, der Satz sage aus, dass Verhütung Frauensache sein solle. Diese unterschiedliche Lesart führt dazu, dass die Teilnehmer*innen sich in unterschiedlichen Ecken positionieren. Es sind also weniger ihre Meinungen unterschiedlich als vielmehr ihr Verständnis des Impulssatzes, was aber im Gespräch nicht herausgearbeitet wird.

Der einzige Versuch, alle einzubeziehen, ist eine ›Umfrage in der Gruppe, wer Oralsex passiv und aktiv mag. Diese Umfrage wirkt jedoch nicht wie ein respektvolles Einbeziehen aller, sondern vermittelt eher den Eindruck von einem gewissen Gruppendruck, sich zu dieser Frage zu outen. Die Teilnehmer*innen, die bisher geschwiegen haben, beteiligen sich zögernd und, wie mir scheint, etwas unwillig mit Handzeichen, äußern sich aber nicht verbal.

Nichtdestotrotz gelingt es der Gruppe zeitgerecht, drei Fragen zu formulieren. Die Gruppe scheitert also nicht an der Aufgabe. Die Situation eskaliert auch nicht im Sinne eines Konflikts. Sie wirkt aber insgesamt unverbunden: Während sich die einen in sich selbst zurückziehen, sprechen die anderen viel und aufgekratzt und wirken dabei nicht richtig in Kontakt miteinander. Mich als Beobachterin lässt die Situation erschöpft und mit einem unbehaglichen Gefühl zurück.³⁰

Ermöglichende und behindernde Bedingungen dichter Bezogenheit

Situation 2 und 3 sind beides keine Situationen, die völlig eskalieren oder in denen die Teilnehmenden ihre Kooperation verweigern. Dennoch zeigen sie eine andere interaktive Dynamik als Situation 1. Im Nachdenken über die drei Situationen und ihre Rahmungen in den Bildungsveranstaltungen lassen sich einige Bedingungen ausmachen, die dichte Bezogenheit zu ermöglichen und zu fördern bzw. zu erschweren und zu behindern scheinen.

Einen klaren Rahmen schaffen – interaktive Dynamik zulassen

Es fällt auf, dass in Situationen dichter Bezogenheit – wie etwa in der oben beschriebenen Situation 1 oder auch in manchen Varianten des Synonyme-Spiels (siehe Kapitel 6.1) – die Aufgabenstellung und der Rahmen der Übung oder des Spiels sehr klar abge-

³⁰ An dieser Stelle können die Gründe für diese Dynamik nicht ausführlich analysiert werden. Dennoch soll kurz angemerkt werden, wodurch diese aufgeheizte Kontaktlosigkeit bedingt sein könnte: Zum einen habe ich den Eindruck, dass – durch das Setting der Geschlechtertrennung bedingt – Geschlechterstereotype und vermutete geschlechtlich konnotierte Zuschreibungen plötzlich bedeutsamer werden; nämlich in dem Sinne, dass die Teilnehmenden sich dazu verhalten (müssen). Das Gespräch in der Männergruppe, das ich zwar nicht beobachten konnte, aber von dem ich eine Audioaufnahme habe, wirkt ruhiger und bedachter, was ich als Versuch interpretiere, sich nicht geschlechterstereotypen männlichen Verhaltens zu bedienen. Das Verhalten in der Frauengruppe kann ebenso gedeutet werden. Dass manche der jungen Frauen sich als sexuell erfahren inszenieren und eine etwas derbere Sprache annehmen, mag also damit zu tun haben, dass sie sich nicht weiblichen Stereotypen gemäß verhalten wollen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Wirkung der Einleitung zu dieser Übung. Der Referent hat in der Einleitung Beispiele für mögliche Fragen genannt und dabei exemplarisch Fragen zu sexuellen Gewalterfahrungen formuliert, die sowohl auf Betroffenheit wie auf Täter-Sein abzielen und Irritation bei mir als Beobachterin hervorrufen. Die Studienassistentin, die das Gespräch in der Frauengruppe einleitet, verweist auf diese Beispielfragen und wiederholt damit den Bezug auf Gewalt. Die aufgeheizte Kontaktlosigkeit kann auch als eine Reaktion auf diese Thematisierung von Gewalt verstanden werden: als Abwehr, als Überspielen von Verletzbarkeit, Empörung oder Überforderungen, als Distanznahme u. Ä. mehr (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Als Bestätigung dieser These, dass es in der Frauengruppe ein Bedürfnis nach Distanznahme gibt, könnte die Beobachtung dienen, dass die Frauengruppe ihre Fragen an die Männergruppe so formuliert, dass sie sich auf Männer im Allgemein beziehen – etwa »Warum mögen Männer xy?« –, während die Männergruppe ihre Fragen an das konkrete Gegenüber richtet, also in der 2. Person Plural formuliert.

steckt sind. So markiert der Referent in Situation 1 etwa sehr deutlich, wann es um ein Sprechen *über etwas* und wann es um ein Sprechen von *eigenen Erfahrungen* geht, und stellt dafür durch die einleitenden Worte und eine entsprechende Stimme eine jeweils spezifische Atmosphäre her. In seiner Moderation der relativ großen Gruppe nimmt er sich bisweilen sehr zurück und lässt eine – durchaus chaotisch wirkende – Dynamik des Durcheinandersprechens zu, greift aber auch mit gezielten Interventionen ein, um die Dynamik voranzutreiben, auf die anstehende Aufgabe zu fokussieren oder ruhigeren Teilnehmer*innen Raum zu verschaffen.

Auch die Referentin in Situation 2 leitet das Viereckenspiel verständlich ein, es wird aber in ihrer Anmoderation nicht deutlich, ob sie die Übung als Impuls zu kurzen Statements, zu einer Diskussion und zu einer Situation des Teilens von Erfahrungen nützen will. Während der Übung lässt sie weniger Dynamik zu, unterbricht schnell und wirkt in ihren Interventionen unklar.

In Situation 3 fehlt eine Person, die die Moderation übernimmt.³¹ Während eine fehlende Moderation in anderen Kleingruppensituationen kein Problem darstellt und die Gruppen häufig gut in der Lage sind, sich zu organisieren, erweckt die erwähnte geschlechtshomogene Kleingruppe den Eindruck, als würde ihr eine klar strukturierende und alle einbeziehende Moderation fehlen. Möglicherweise liegt das auch daran, dass die Aufgabenstellung zwar verständlich, aber in Bezug auf den Modus des Sprechens (über oder von Sexuellem) nicht klar gerahmt ist.

Präsenz und Offenheit der Leitung

In Situationen, deren Interaktionen durch dichte Bezogenheit geprägt sind, wirken die Referent*innen präsent, aufmerksam und offen. Sie erwecken den Eindruck von Sicherheit und Entspanntheit. Zudem scheinen sie gut mit der Gruppe in Kontakt zu sein und lassen sich auf die Impulse, die aus der Gruppe kommen, interessiert, zugewandt und ernstnehmend ein. Diese Präsenz und Offenheit hat bei den Teilnehmer*innen den Effekt, dass sie nicht nur sachliche Nachfragen stellen, sondern sich mit Anliegen einbringen, die sie zu beschäftigen scheinen; das heißt, sie bringen etwa Situationen und Fragen aus ihrem Berufsalltag ein oder konfrontieren die Referent*innen mit Alltagsmythen und Einstellungen, zu denen sie sich eine Positionierung wünschen.³²

In der Situation 1 scheint der Referent einen sehr klaren Plan und auch einen sehr klaren Zeitplan zu haben. Trotzdem wirkt seine Anleitung und Moderation nicht geheizt und seine Form der Gruppenleitung präsent und offen – wenn auch in einem von ihm klar strukturierten Zeitplan. In den Situation 2 wirkt die Referentin weniger offen, sich auf die Beiträge der Teilnehmer*innen einzulassen. Ihr Handeln vermittelt eher den Eindruck, dass sie die Methoden ›durchziehen‹ möchte, ohne dass sie sich selbst auf das einlassen möchte, was dabei passiert. Möglicherweise hat das mit einer gewissen Unsicherheit zu tun, möglicherweise auch damit, dass es ihr weniger um die Auseinandersetzung mit dem Thema als um die Vermittlung der Methoden selbst geht.

31 Die Studienassistentin zieht sich nach der Einleitung auf die Rolle einer Teilnehmerin zurück.

32 Vgl. dazu auch Kapitel 5.1 Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen sowie 5.2 Praxisgesättigte Lecture Performance und Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs.

Gegenseitiges Vertrauen

Wie bereits erwähnt, fällt in der Situation 1 besonders auf, wie gut und schnell die Teilnehmer*innen mit dem, was der Referent anleitet, ›mitgehen‹, also wie sehr sie sich darauf einlassen. Als Bedingungen dafür würde ich ein gewisses Vertrauen zwischen den Teilnehmer*innen und der Lehrperson ausmachen. Die Gruppe hat bereits drei längere gemeinsame Einheiten hinter sich, in denen sich eine bestimmte Form der Zusammenarbeit etabliert hat und auch Situationen mit kontroversen Standpunkten und Emotionen wie Ärger bewältigt wurden. Die Teilnehmer*innen haben erlebt, dass der Referent offen für die Äußerung von Kritik und Widerspruch ist und seinerseits äußert, wenn er eine Störung in der Gruppe wahrnimmt. Zudem haben die Teilnehmer*innen erlebt, dass der Referent sie in seinen Aufgabenstellungen herauszufordern versucht, dabei aber niemanden bloßstellen oder unter Druck setzen will, etwas Bestimmtes zu tun. Während insbesondere in der ersten gemeinsamen Einheit dieser Gruppe noch Vorsicht und Zurückhaltung zu spüren waren, scheint bis zur vierten Einheit ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, das es den Teilnehmer*innen – oder zumindest einem Großteil von ihnen – ermöglicht, sich schnell und gut auf die Aufgabenstellungen der Lehrperson einzulassen.

Zu dem Vertrauen der Teilnehmer*innen in die Lehrperson ist in dieser Veranstaltung auch ein Vertrauen des Referenten in die Gruppe spürbar. Der Referent traut der Gruppe einiges zu. In der Situation 1 wird das etwa daran sichtbar, dass der Referent davon ausgeht, dass die Teilnehmer*innen sich tatsächlich vorbereiten und dann auch bereit sind über Verhütungsmittel zu sprechen. Auch in anderen Situationen dieser Veranstaltung wird deutlich, dass der Referent stark auf die Bereitschaft zur Mitarbeit und die Selbstorganisationsfähigkeit der Gruppe setzt. Auch ein gewisse Vertrauen der Teilnehmer*innen ineinander scheint gegeben, möglicherweise auch durch die vielfältigen Kleingruppenübungen.

Auch die Teilnehmer*innen der Veranstaltung von Situation 2 haben schon mehrere Einheiten zusammen verbracht. Ein auffälliger Unterschied ist aber, dass diese Veranstaltung nicht immer von derselben Person angeleitet wird. Die Referentin und die Gruppe in Situation 2 kennen sich also weniger gut als in Situation 1. Zudem herrscht in dieser Bildungsveranstaltung tendenziell eine Atmosphäre, die wenig Raum für Kritik und Widerspruch aufmacht. Auch werden kaum Gefühle wie Ärger oder Unbehagen ausgedrückt. Die Gruppe hat also nicht die Erfahrung gemacht, Differenzen als Gruppe aushalten und durch schwierige Situationen durchzugehen zu können. Die Gruppe bleibt in ihrer Auseinandersetzung eher im sichereren Bereich höflich-freundlicher aber wenig tiefgehender Interaktionen.³³

Auch in Situation 3 kennen sich die Teilnehmer*innen schon länger und in der Gesamtgruppe scheint ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut zu sein, das aber in der Situation nicht spürbar ist. Meine Annahme ist, dass dies am Setting der Geschlechter-

33 Eine Referentin dieser Veranstaltung erzählte mir in einem Gespräch nach einer Veranstaltung, dass diese ihrer Einschätzung nach weniger Dynamik entwickelt habe als andere ähnliche Veranstaltungen davor. Sie führte das darauf zurück, dass keine von den Referent*innen durchgehend anwesend gewesen sei und sie selbst sich im Moment nicht so gut und sicher in ihrer Rolle fühle wie in vergangenen Veranstaltungen. Sie meint, dass möglicherweise auch das Beforscht-Werden dazu beigetragen haben könnte, dass mehr Unsicherheit und Zurückhaltung spürbar sei.

trennung sowie der Aufgabenstellung und der Einleitung der Übung liegt. Vertrauen ist also offensichtlich nichts, das einmal aufgebaut in jeder Situation seine Wirkung entfaltet.

Sich an Bildungsprozessen orientieren

Die Förderung bzw. Behinderung von dichter Bezogenheit mag auch mit dem Professionalisierungsverständnis zu tun haben, das in den Situationen deutlich wird und insbesondere durch die Referent*innen geprägt wird: Während die Veranstaltung aus der Situation 2 dem Typ *der kumulativen Wissen- und Methodenaneignung* zuzuordnen ist (vgl. Abschnitt 5.2), würde ich die Veranstaltung von Situation 1 und 3 dem Typ *der Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs* zuordnen. In Situation 2 scheint es, wie erwähnt, eher darum zu gehen, bestimmte didaktischen Methoden kennenzulernen. In Situation 1 hingegen scheint nicht nur das Kennenlernen der Methoden, sondern auch die inhaltliche Auseinandersetzung, die sie anregen, im Fokus zu stehen. Die Methoden dienen also nicht nur dem Kennenlernen didaktischer Zugangsweisen, sondern werden so angeleitet, dass sie einen Bezug zur gegenwärtigen Lebensrealität der Teilnehmenden haben. Nicht nur die Aneignung sexualpädagogischen Fach- und Methodenwissens steht also im Fokus, sondern auch die Anregung von Prozessen sexueller Bildung bei den Teilnehmer*innen. Die Bildungsveranstaltung, aus der Situation 2 stammt, ist hingegen vor allem auf ein Mehr an Wissen und Methoden ausgerichtet und weniger auf die Umarbeitung von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen.

Situation 3 stammt ebenfalls aus einer Veranstaltung, die dem Typ der Bildungsveranstaltungen als *Einladung zur Beteiligung an einem professionellen Diskurs* zuzuordnen ist. Möglicherweise wird – neben den bereits erwähnten Gründen – deshalb keine dichte Bezogenheit möglich, weil die Teilnehmenden in der Situation vor allem in ihrer Geschlechtlichkeit und im Bezug auf ›das andere Geschlecht‹ – also in einer heteronormativen Logik – adressiert werden und nicht in Bezug auf ihre Vielfältigkeit, ihre Professionalität oder ihre Reflexivität. Die aufgeheizte Kontaktlosigkeit mag unter anderem auch ein Effekt dieser Adressierung sein, die die Teilnehmenden eher auf etwas ›zurückzuwerfen‹ scheint, als einen Raum für Transformation zu bieten.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Was bisher nicht angesprochen wurde, weil es in der Kontrastierung der drei Situationen nicht deutlich wird, sind die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Interaktionen dichter Bezogenheit begünstigen oder behindern. Situationen dichter Bezogenheit wurden in meiner Forschung insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich in Veranstaltungen beobachtet, die über einen längeren Zeitraum stattfanden, das heißt aus mehreren mehrstündigen Einheiten bestanden. Die einzelnen Einheiten waren dabei mehrere Stunden lang und nicht nur – wie an Hochschulen üblich – 90 Minuten. Zudem waren in den Veranstaltungen nie mehr als etwa 25 Personen anwesend. Die Teilnehmer*innen waren zudem alle insofern freiwillig in den Veranstaltungen als diese im Wahl- oder Wahlpflichtbereich angesiedelt waren oder gänzlich auf Eigeninitiative hin besucht wurden.

Die Referent*innen der Veranstaltungen hatten alle einen Arbeitsschwerpunkt auf Sexualpädagogik und hatten sich bereits seit Jahren mit der Thematik beschäftigt. Sie hatten zudem von der veranstaltenden Organisation einen relativ großen Spielraum

in der Gestaltung der Veranstaltung und mussten sich nicht an ein detailliert vorgegebenes Curriculum halten.

Inwieweit diese organisatorischen Bedingungen eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit von dichter Bezogenheit sind, lässt sich anhand des Forschungsmaterials nicht sagen. Die überschaubare, aber auch nicht geringe Gruppengröße sowie die Abhaltung in mehrstündigen Einheiten können aber als förderlich für eine Interaktionsqualität von dichter Bezogenheit eingeschätzt werden.

Conclusio

Ausgehend von den Erfahrungen als Beobachterin widmete sich der Abschnitt 6.4 der Reflexion einer Interaktionsqualität, die als dichte Bezogenheit bezeichnet wird. In der Reflexion der Erfahrungen als teilnehmende Beobachterin und der Rekonstruktion und Interpretation von dichten Beschreibungen lassen sich einige Kennzeichen davon ausmachen: Situationen dichter Bezogenheit sind dadurch geprägt, dass die Beteiligten auf eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Thema fokussiert sind, Lust am Involviert-Sein spürbar ist, die Beteiligten in ihrem Agieren stark aufeinander Bezug nehmen, gut im Kontakt sind und die Situation im Fluss ist, also Störungen bearbeitet werden, ohne dass Kontakt und Bezogenheit verloren gehen. Mit Wenning gesprochen sind die Interaktionen von Gegenwärtigkeit, Mühelosigkeit, Selbstlosigkeit und Wirksamkeit geprägt.

Dichte Bezogenheit lässt sich als ein Aspekt gelingender pädagogischer Situationen verstehen, wobei der Fokus des Gelingens hier auf der Art und Weise der Interaktionen liegt und nicht etwa auf der Frage, welches Wissen vermittelt wird oder was die Teilnehmer*innen Teilnehmer*innen lernen. Was in diesen Situationen gelernt wird und ob Situationen dichter Bezogenheit tatsächlich für viele Lernende eine förderliche Lernatmosphäre bieten, darüber lässt sich anhand meiner Forschung keine klare Aussage treffen. Meine Annahme ist jedoch, dass Situationen dichter Bezogenheit Erfahrungen von sinnhaft erlebter Zeit, intensiver Auseinandersetzung und Kontakt ermöglichen – Erfahrungen, die ich insbesondere in Bezug auf ein (nicht privates) Sprechen über Sexualität bzw. von Sexuellem als rar einschätze und die deshalb im Sinne sexueller Bildung und sexualpädagogischer Professionalisierung als bedeutsam gelten können. Als Erfahrungen gemeinschaftlicher intensiver Auseinandersetzung können Interaktionen dichter Bezogenheit demnach als förderlich für Lern- und Bildungsprozesse insbesondere zu sexuellen Themen betrachtet werden.