

5. Praxisorientierte Lernsettings gestalten

- 5.1 Didaktische Praktiken: Neun wiederkehrende Gestaltungselemente
- 5.2 Handlungsfähigkeit stärken: Vier Varianten von Praxisorientierung
- 5.3 Sprechenlernen: Ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung

Welche didaktischen Praktiken lassen sich in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen beobachten? Inwiefern ähneln oder unterscheiden sich die Gestaltungselemente in den Veranstaltungen unterschiedlicher Anbieter*innen und verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen? Dieser Leitfrage von Teil II der Arbeit geht das Kapitel 5 mit Blick auf die mesodidaktische Ebene nach. Anhand des Forschungsmaterials werden wiederkehrende Gestaltungselemente sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen herausgearbeitet und beschrieben. Mit Gestaltungselementen meine ich dabei die Arten und Weisen, spezifische Inhalte mit bestimmten Methoden und Sozialformen zu verbinden. Diese Gestaltungselemente können – alltagssprachlicher formuliert – auch als didaktische *Routinen* sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen bezeichnet werden. Der Alltagsbegriff der Routinen sowie der praxeologische Begriff der *Praktiken* verweisen beide auf ein wichtiges Merkmal dieser Gestaltungselemente, nämlich ihr wiederkehrendes Auftreten. Die unter 5.1 beschriebenen Gestaltungselemente konnten also in mehreren sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen beobachtet werden. Dabei zeigt sich eine Variationsbreite in der konkreten Ausgestaltung dieser didaktischen Praktiken.

Mit Blick auf die Gestaltungselemente sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen wird deutlich, dass die Veranstaltungen durchwegs praxisorientiert ausgerichtet sind, die Praxisorientierung aber in unterschiedlicher Weise gestaltet wird. In Abschnitt 5.2 werden diese Unterschiede als vier Typen von Praxisorientierung herausgearbeitet. Die Typenbildung dient dazu, Unterschiede in der didaktischen Gestaltung zu pointieren und so der Reflexion zugänglich zu machen.

Abschnitt 5.3 widmet sich anschließend einem wichtigen Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung: dem Sprechenlernen über sexuelle Themen. Dabei greife ich auf die These aus Kapitel 4 zurück, dass zur Eröffnung von Möglichkeitsräumen des Sprechens über Sexualität die konventionellen Grenzen des Sprechens in Aus- und Fortbildungen verschoben werden müssen. Gleichzeitig ist es aber wichtig, gewisse Grenzen, etwa des Intimitätsschutzes, zu wahren. Herausgearbeitet wird in diesem Abschnitt, wie diesen Herausforderungen didaktisch begegnet wird und wie Demonstrations-, Übungs- und Austauschräume in den Bildungsveranstaltungen gestaltet werden.

5.1 Didaktische Praktiken: Neun wiederkehrende Gestaltungselemente

Um wiederkehrende Gestaltungselemente in den Aus- und Fortbildungen zu identifizieren, war es notwendig, mir einen Überblick über die Abläufe der Bildungsveranstaltungen zu verschaffen. Es wurden also zunächst sogenannte Kurzprotokolle zu den beobachteten Bildungsveranstaltungen angefertigt, die einen chronologischen Ablauf der Geschehnisse enthalten. Diese Protokolle dienten dazu, herauszuarbeiten, welche Themen mit welchen Methoden und Sozialformen bearbeitet werden und welche Routinen sich dabei ausmachen lassen. Da die didaktischen Gestaltungselemente der Veranstaltungen überwiegend von den Referent*innen eingeführt, vorgeschlagen bzw. angeleitet werden, wählte ich für ihre Benennung Formulierungen, die auf die Perspektive der Referent*innen verweisen. Verwendet wurden also Begriffe wie initiieren, vorstellen oder anleiten und nicht solche, die stärker die Teilnehmendenperspektive fokussieren, wie etwa aneignen, lernen oder erleben. In diesem Sinne lassen sich neun wiederkehrende Gestaltungselemente benennen:

1. Sexualpädagogische Methoden erlebbar machen
2. Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen führen
3. Wissenschaftliches Fachwissen präsentieren
4. Studienergebnisse zu Jugendsexualität vorstellen
5. Anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen besprechen
6. Biografische und professionelle Selbstreflexion initiieren
7. Zum Teilen von persönlichen Erfahrungen einladen
8. Sexualpädagogisches Probehandeln anleiten
9. Einen Büchertisch und Snacks zur Verfügung stellen

Diese Gestaltungselemente werden in vielen der beobachteten Bildungsveranstaltungen in unterschiedlicher Gewichtung, Ausgestaltung und Kombination eingesetzt, wie die folgenden Abschnitte zeigen. In der Beschreibung konzentriere ich mich vor allem auf die Darstellung der Settings, der Inhalte und der methodischen Zugangsweisen. Zudem arbeite ich die Ziele, Intentionen und Funktionen der Gestaltungselemente heraus, soweit diese verbalisiert werden oder sich in der Beobachtung erschließen. Einbezogen werden auch die Reaktionsweisen der Teilnehmer*innen auf die Gestaltungsimpulse der Referent*innen.

(1) Sexualpädagogische Methoden erlebbar machen

In fast allen beobachteten Bildungsveranstaltungen ermöglichen die Referent*innen den Teilnehmenden, sexualpädagogische Methoden auszuprobieren. Die Teilnehmer*innen – also die (angehenden) pädagogisch Tätigen – werden eingeladen, Methoden für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Teilnehmenden-Perspektive zu erfahren. Im Zentrum dieses Gestaltungselements steht das Erleben sexualpädagogischer Methoden »am eigenen Leib«: Die Teilnehmer*innen sollen etwa möglichst viele Begriffe für Sexualorgane sammeln, Sprichwörter körperlich darstellen, im Team Quizfragen beantworten, ein Flipchart mit Klossprüchen füllen, Verhütungsmittel ertasten, sexuelle Schimpfwörter entmachten, ein Gruppenplakat zum Traummann bzw. zur Traumfrau gestalten, sich mit zusammengebundenen Fü-

ßen paarweise auf Kondomsuche machen oder Genitalien aus Plastilin formen. Diese exemplarische Liste macht das Spektrum an beobachteten Methoden deutlich.

Spiele, Körperübungen, Quiz, Diskussionsmethoden und Ähnliches werden also nicht nur vorgestellt, sondern auch durchgeführt und damit erlebbar gemacht. Dieses Vorgehen, bei dem Lernende mit den Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen können, wird als »pädagogischer Doppeldecker« bezeichnet (vgl. Geißler 1985 zit. n. Wahl 2002: 234). Viele der eingesetzten Methoden, wie etwa Warming-up-Übungen oder Assoziationsspiele, finden auch in anderen pädagogischen Kontexten Verwendung, werden aber in den beobachteten Bildungsveranstaltungen für sexualpädagogische Inhalte angepasst oder in ihrer Relevanz für Sexualerziehung argumentiert.¹

In der Anleitung der Methoden werden die Teilnehmer*innen unterschiedlich adressiert: Meistens wird nicht explizit angesprochen, aus welcher Position heraus sie in der Übung agieren sollen, sie werden in der Anleitung jedoch klar als Erwachsene adressiert. In einer Bildungsveranstaltung spricht die Lehrperson explizit an, dass die Übung für Jugendliche gedacht sei, die Teilnehmer*innen sich aber aus ihrer gegenwärtigen Position als Erwachsene darauf einlassen sollen. Beobachtet werden konnte auch eine Situation, in der die Teilnehmer*innen als Kinder adressiert wurden und als Reaktion darauf dann auch aus einer gespielten Kinder-Position agierten.

Zumeist werden die Methoden vor oder nach ihrer Durchführung hinsichtlich ihrer Ziele und Einsatzmöglichkeiten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen besprochen, und die Referent*innen weisen darauf hin, was es beim Einsatz in pädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere in der Schule zu beachten gilt. Mit einzelnen Methoden werden dabei häufig mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt, wie die Referent*innen erläutern: Sie sollen etwa dazu beitragen, eine entspannte und lustvolle Atmosphäre herzustellen und die Anspannung, die das Thema Sexualität häufig mit sich bringt, etwas zu lösen, während sie gleichzeitig etwa auch dazu dienen, das Sprechen über Sexuelles zu üben oder Wissen zu erwerben bzw. zu festigen. Diese Ziele werden zumeist für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen argumentiert, scheinen aber in ähnlicher Weise auch für die Aus- und Fortbildung der pädagogisch Tätigen zu gelten.

Manche der Methoden haben, so der Hinweis einiger Referent*innen, darüber hinaus auch diagnostisches Potenzial: Sie zeigen den Leitenden, welches Vorwissen, welche Themen und welche Fragen die Teilnehmer*innen mitbringen. Dabei weisen einige Referent*innen – bezugnehmend auf die sexualpädagogische Arbeit in der Schule – darauf hin, dass nicht jede Frage, jedes Wissen und jedes Thema, das die Teilnehmer*innen mitbringen, auch artikuliert wird. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass das Sprechen in einer Schulklassse immer auch ein öffentliches Sprechen angesichts einer bestimmten Zuhörerschaft ist²: Was von wem gesagt wird, ist also auch

1 Von den Methoden, auf die ich mich in diesem Abschnitt beziehe, unterscheide ich jene, die nicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gedacht sind und nur in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden. Da Letztere entweder auf die Initiierung von Reflexionsprozessen zielen, dem Austausch von persönlichen Erfahrungen dienen oder eine Form des sexualpädagogischen Probehandelns darstellen, werden sie in den Abschnitten zu den ebenso benannten Gestaltungselementen beschrieben.

2 In Bezug auf die Schulklassse sprechen Breidenstein und Kelle von der doppelten Adressatenschaft (vgl. Breidenstein 2006; Breidenstein/Kelle 2002), wie bereits in Kapitel 2.3 angesprochen. Damit meinen

vom Wunsch nach sozialer Anerkennung geprägt, hängt von der Position der Sprechenden im sozialen Gefüge der Gruppe und von den (vermuteten) sozialen Normen ab, zu denen sich die Beteiligten verhalten. Das diagnostische Potenzial liege, so ein Referent, also nicht darin, zu zeigen, welches Wissen, welches Themen und Fragen die Schüler*innen *haben*, sondern was in der jeweiligen Klasse oder Gruppe *artikulierte werden kann*. (BP) Was in Bezug auf das diagnostische Potenzial von Methoden in Schulklassen thematisiert wird, gilt in ähnlicher Weise auch für die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, wie mir eine Referentin in einem Pausengespräch erklärt. (Feldnotiz)

Die sexualpädagogischen Methoden sind zumeist so angelegt, dass alle Teilnehmer*innen gleichzeitig aktiv beteiligt sind, indem etwa in Kleingruppen oder Paaren parallel gearbeitet wird oder Übungen eingesetzt werden, bei denen alle gleichzeitig zu agieren aufgefordert sind. Die Teilnehmer*innen nehmen das Angebot zum Ausprobieren sexualpädagogischer Methoden zumeist sehr bereitwillig an. Bisweilen wird sehr lustvoll gespielt und viel gelacht. Sehr selten beteiligt sich eine Person in ausgesprochener Weise nicht an Übungen, was auch akzeptiert wird. Auch wenn meistens alle Teilnehmer*innen mitmachen, ist die Intensität der Beteiligung sehr unterschiedlich und reicht – so die Wahrnehmung der Beobachterin – vom höflichen Mitmachen bis zum begeistert-lustvollen Sich-Einlassen.

(2) Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen führen

Ein zweites Gestaltungselement, das sehr häufig beobachtet werden kann, sind Plenargespräche über handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen. Inhaltlich geht es in diesen Gesprächen zumeist um die Frage, in welchen pädagogischen Kontexten und Situationen wie und warum gehandelt werden kann und soll. In den Gesprächen werden Erfahrungsberichte aus der Praxis ebenso eingebracht wie handlungsanleitende Tipps zu konkreten Herausforderungen, sexualpädagogische Diagnosen und Zielsetzungen sowie Begründungswissen.

Die Plenargespräche werden – wie der Name sagt – in der ganzen Gruppe geführt und sind meistens referent*innenzentriert. Sie kommen dem nahe, was im Kontext Schule als Unterrichtsgespräch bezeichnet wird. Manche dieser Gespräche sind eher von den Fragen der Lehrenden geleitet, während andere stärker von den Kommentaren und Fragen der Teilnehmer*innen vorangetrieben werden. Bisweilen, doch verhältnismäßig selten entstehen auch Diskussionen. Inputs der Referent*innen, in denen sie Sachverhalte erläutern, Begründungen liefern, theoretische Begriffe einführen oder Erfahrungen teilen, gehen fließend in Gespräche über – und umgekehrt. Die Referent*innen sprechen in den Plenargesprächen zumeist frei, das heißt ohne sich auf ein vorbereitetes Skript zu beziehen, zumeist auch ohne Visualisierungen in Form von Flipcharts, Handouts oder Bildschirm-Präsentationen. Auch wenn die Referent*innen während dieser Gespräche Inputs geben, erwecken diese weniger den Charakter eines Vortrag als den eines Gesprächs. Dieser Eindruck entsteht unter anderem dadurch, dass die Referent*innen, die ihre Aufmerksamkeit nicht auf Unterlagen richten, während des Sprechens gut im Kon-

sie, dass Beiträge zum Unterricht sowohl an das offizielle Unterrichtsgeschehen als auch an die anwesende Peer Group der Gleichaltrigen gerichtet sind. Da Sexualität häufig ein peerkulturell hoch bedeutsames Thema ist, gilt dies für sexualpädagogische Settings in besonderer Weise.

takt mit den Teilnehmer*innen wirken, die – so der häufige Eindruck – an ihren Lippen hängen. Auch das räumliche Arrangement der meisten Bildungsveranstaltungen unterstützt die Wahrnehmung des Gesprächscharakters: Entweder sitzen die Referent*innen mit den Teilnehmer*innen im Sesselkreis oder sie nehmen eine stehende Position im Kreis ein. Die fehlende räumliche Trennung von Referent*innen und Teilnehmer*innen, die häufig sehr fokussiert wirkende Aufmerksamkeit der Beteiligten und der fließende Wechsel zwischen Input und Gespräch verleihen auch längeren Monologen einen Gesprächscharakter. Auffällig viele Situationen, die als Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen charakterisiert werden können, vermitteln den Eindruck von dichten Interaktionen, selbst dann, wenn überwiegend die Lehrperson spricht.

Die als Plenargespräche bezeichneten Settings unterscheiden sich von Vorträgen und Präsentationen, die sich in den Bildungsveranstaltungen vor allem dann beobachten lassen, wenn es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen geht. Die Unterscheidung zwischen Vorträgen/Präsentationen und Inputs innerhalb von Plenargesprächen lässt sich also zum einen an den unterschiedlichen Wissensformen – wissenschaftlich und handlungspraktisch – festmachen, zum anderen aber auch an der Strukturierung des Sprechens. Während bei Vorträgen ein klarer Aufbau erkennbar ist und das Sprechen durch vorbereitete Visualisierungen unterstützt wird, erfolgen die längeren Gesprächsinputs über handlungspraktisches Wissen zumeist ohne Unterlagen und sind weniger stringent in ihrem Aufbau.

Die handlungsorientierten Plenargespräche sind auch jener Raum, in dem Themen angesprochen werden, die keine eigene inhaltliche Einheit bekommen, aber in der Fachliteratur sowie in informellen Gesprächen mit manchen Referent*innen als wichtige sexualpädagogische Themen eingeschätzt werden. Zu diesen Themen zählen etwa jene, die Gerhard Glück und Kolleg*innen in ihrer Studie als »heiße Eisen« (1990) der Sexualerziehung bezeichnet haben, sowie jene, die Markus Hoffmann in seiner Interviewstudie mit Lehrer*innen als »problematisierte Themen« benennt (vgl. 2016: 173). Bei Glück und Kolleg*innen sind dies Homosexualität, Masturbation und Abtreibung (1990). Hoffmann nennt ebenfalls Homosexualität sowie Pornografie und Prostitution (vgl. 2016: 173). Manche dieser Themen werden in den Bildungsveranstaltungen von den Referent*innen mit großer Selbstverständlichkeit angesprochen: Selbstbefriedigung – auch Solosex oder Masturbation genannt – ist eines jener Themen, das in nahezu allen Bildungsveranstaltungen in Inputs oder Gesprächen angesprochen wird, ohne zuvor auf die Agenda gesetzt zu werden. Die zentrale Botschaft dazu ist, dass Selbstbefriedigung nicht abgewertet werden solle. Demnach sollen Kinder vermittelt bekommen, es sei in Ordnung bzw. gut, sich selbst lustvoll zu berühren. Selbstbefriedigung sei nicht körperlich oder psychisch schädlich, aber es gelte soziale Konventionen zu beachten. »Mach das gerne, aber in deinem eigenen Zimmer« oder »Das ist in Ordnung, aber nicht mitten am Montessori-Teppich, sondern in der Kuschelecke«, sind etwa Sätze, die Referent*innen vorschlagen, gegenüber kleineren Kindern zu verwenden. (BP)

Ein aner kennender Zugang ist auch in der Thematisierung von Homosexualität üblich: Auch dieses Thema wird häufig in den Gesprächen über handlungspraktisches Wissen angesprochen. Die zentrale Botschaft ist ein akzeptierender Zugang, wobei die konkreten Strategien des An- und Besprechens variieren (vgl. dazu Kapitel 8.3). Pornografie wird ebenfalls in allen Bildungsveranstaltungen und häufig in den handlungspraktischen Inputs und Gesprächen angesprochen, findet aber auch in Theori-

inputs oder im Rahmen des Erprobens von Methoden Berücksichtigung (vgl. dazu Kapitel 6). Schwangerschaftsabbruch bzw. Abtreibung wird in einzelnen Veranstaltungen von den Referent*innen eingebracht, ist in vielen aber kein Thema. Noch seltener besprochen wird Sexarbeit bzw. Prostitution.

Ein wichtiges Thema in handlungspraktischen Gesprächen ist auch die Sexualität von Kindern. Neben dem Verweis auf Freuds Modell der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und dem Sprechen über den Umgang mit Ausdrucksformen kindlicher Sexualität, wie etwa dem lustvollen Berühren der eigenen Genitalien oder gemeinsamen Körperentdeckungs- und Erkundungsspielen von Kindern, wird kindliche Sexualität häufig im Modus des Begründens besprochen. Begründet werden soll dabei vor allem, warum Kinder »von Anfang an« »sexuelle Wesen« oder »sexuell aktiv« sind und inwiefern deshalb Sexualerziehung von großer Bedeutung ist.

Das *Begründen* von pädagogischen Zielsetzungen und Handlungsweisen ist eine von drei häufigen Sprechweisen in den Plenargesprächen. Eine zweite häufig verwendete Sprechweise ist das *Demonstrieren*, also das Vorzeigen, wie mit Kindern und Jugendlichen gesprochen werden kann (vgl. dazu auch Kapitel 7). Eine dritte Sprechweise, die im Rahmen der Plenargespräche auffällt, ist die des *Erzählens* oder *Berichtens*. Narrative und berichtende Formen des Sprechens nehmen in manchen Bildungsveranstaltungen einen großen Raum ein. Dabei lassen sich vier unterschiedliche Formen identifizieren, die ich als *autobiografische Erfahrungen*, *Praxis-Anekdoten*, *fiktive Geschichten* und *Berichte über andere* bezeichne.

Mit *autobiografischen Erfahrungen* bezeichne ich jenes Sprechen, bei dem (nicht-berufliche) Erfahrungen aus Kindheit, Jugend und gegenwärtigem Leben im Zentrum stehen. Solche Erfahrungen werden sowohl von Teilnehmer*innen als auch von Referent*innen in die Plenargespräche eingebracht. In manchen Bildungsveranstaltungen gibt es auch Einheiten, in denen es explizit um biografische Reflexion geht, diese Form der Reflexion ist hier jedoch nicht gemeint. Die biografischen Erfahrungen, die zumeist nicht ausführlich erzählt, sondern kurz berichtet werden, dienen häufig dazu, Einstellungen und Einschätzungen zu illustrieren bzw. zu legitimieren oder auf ein Problem hinzuweisen.

Auffällig ist, dass in manchen Bildungsveranstaltungen wiederholt auf den eigenen familiären Kontext, insbesondere auf die Erfahrung mit den eigenen Kindern zurückgegriffen wird. Referent*innen nutzen kleine Episoden von Erlebnissen mit ihren eigenen Kindern etwa dazu, die Phasen psychosexueller Entwicklung bei Kindern zu illustrieren. Wenn die Referent*innen von sich als Eltern sprechen, ermuntert das zumeist auch die Teilnehmer*innen Fragen und Erfahrungen einzubringen, die sie als Eltern beschäftigen. Das führt bisweilen dazu, dass sich der Fokus des Gesprächs vom professionellen zu familiären Kontexten verschiebt. Dies hat zwei Effekte: Erstens können bei Erfahrungen aus dem familiären Kontext nur manche Teilnehmer*innen mitsprechen, während andere ausgeschlossen sind, weil sie nicht auf die Erfahrung mit eigenen Kindern zurückgreifen können. Zweitens führt das Sprechen über familiäre Erfahrungen bisweilen dazu, dass die Unterschiede zwischen familiärer Sexualerziehung und institutioneller Sexualpädagogik mit ihren je spezifischen Rahmenbedingungen und Aufgaben verschwimmen.

Neben autobiografischen Erfahrungen ist die zweite narrative bzw. berichtende Form, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, die *Praxis-Anekdote*. Sie bezieht sich auf berufliche Praxis, das heißt auf sexualpädagogische, sexualberaterische oder -therapeutische Praxis im Besonderen oder pädagogische Praxis im Allgemeinen. Praxis-Anekdoten werden zumeist von den Referent*innen eingesetzt, aber auch (sexual-) pädagogisch erfahrene Teilnehmer*innen bringen solche Anekdoten ein. Im Gegensatz zu den biografischen Erfahrungen beziehen sich die Praxis-Anekdoten auf einen professionellen Kontext und haben zumeist nicht nur den Charakter, zu illustrieren oder auf Probleme hinzuweisen, sondern dienen auch dazu, Spannungsfelder und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, professionelles Deutungswissen zu vermitteln oder Kritik zu üben. Handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen wird unter anderem in dieser Anekdotenform vermittelt. Die Anekdoten werden von den Referent*innen oft mit bewusstem Spannungsaufbau und humorvoll erzählt, was von den Teilnehmer*innen zumeist mit großer Aufmerksamkeit und auch Gelächter goutiert wird. Häufig haben diese Anekdoten eine Pointe, mit der eine didaktische Botschaft verbunden ist.

Die dritte narrative Form sind *fiktive Geschichten*, die von den Referent*innen erzählt werden. Sie haben eine ähnliche Funktion wie Praxis-Anekdoten, ermöglichen aber durch ihre erklärte Fiktionalität, die Personen, Situationen und Interaktionen der Geschichte so zu entwerfen, dass die Botschaft, die vermittelt werden soll, besonders gut herausgearbeitet werden kann. Gleichzeitig müssen die Referent*innen dabei weder über konkrete Andere noch über sich selbst sprechen. Die Geschichten haben also eine Distanz zu konkreten Personen und Kontexten und umgehen somit das heikle Terrain der Selbst- und Fremdoffenbarung. Fiktive Geschichten eignen sich auch für die schulische Sexualpädagogik, wie eine Referentin den Teilnehmenden erklärt: Auch im Gespräch mit Schüler*innen ließe sich einiges in Geschichten verpacken. Die Referentin meint, dass sie sich manchmal Geschichten ausdenken würde, die etwa mit »eine Lehrerin hat mir einmal erzählt ...« beginnen. Bei diesen Geschichten könnte man, so meint sie, auch vom Wahrheitsanspruch wegrücken und man müsse sich nicht mit Details belasten. Ziel der Geschichten, so die Referentin, sei es etwa, »Kinder zu entlasten« (BP). Die Referentin argumentiert hier also, dass Geschichten ein hilfreiches Medium sind, um sexualpädagogische Botschaften an Kinder und Jugendliche zu vermitteln. Die Geschichten changieren dabei zwischen als fiktiv markierten Geschichten und dem Suggestieren einer realen Begebenheit. Für die Referentin steht nicht der Wahrheitsgehalt im Vordergrund, sondern die Geschichte als Vermittlungsform sexualpädagogischer Botschaften.

Die vierte Form des narrativen bzw. berichtenden Sprechens teilt ein zentrales Charakteristikum mit den fiktiven Geschichten, nämlich die Tatsache, dass es nicht um selbst Erlebtes geht. Ich nenne diese Form *Berichte über andere*. Diese Berichte können Geschichten aus der Verwandtschaft sein, aus der Kolleg*innenschaft oder sonstige Geschichten aus dritter Hand. Die Erzählenden können sich leichter als bei autobiografischen Erfahrungen von der Geschichte distanzieren und bei Nachfragen darauf verweisen, dass sie die Details nicht kennen. Die Berichte über andere ermöglichen es, ein Thema einzubringen und einen Sachverhalt als wahr und real zu behaupten, ohne ihn aber gleichzeitig mit sich selbst in Verbindung zu bringen. Nicht selten dienen diese Berichte dazu, eigene Bewertungen zum Ausdruck zu bringen und sich vom Verhalten anderer abzugrenzen. Sie werden aber auch zum Aufzeigen von Problemen herangezogen.

In Plenargesprächen über handlungspraktisches Wissen werden also unterschiedliche Formen des Sprechens eingesetzt. Neben Fragen und Antworten, Erklärungen und Hinweisen sind es insbesondere Formen des pädagogischen Begründens, des Demonstrierens sowie des Erzählens bzw. Berichtens, die als charakteristisch für das Gestaltungselement der handlungspraktischen Plenargespräche bezeichnet werden können.

(3) Wissenschaftliches Fachwissen präsentieren

Die Plenargespräche unterscheiden sich, wie erwähnt, von den Präsentationen wissenschaftlichen Fachwissens. In den Bildungsveranstaltungen wird in unterschiedlicher Weise auf wissenschaftliches Wissen Bezug genommen. Die Bezugnahme reicht von unspezifischen Verweisen auf »den aktuellen Stand der Forschung« oder »die Psychologie« (BP) bis zur differenzierten Darstellung bestimmter Texte oder Aussagen von Autor*innen. Die Aufforderung an die Teilnehmer*innen, wissenschaftliche Texte zu lesen, um sie anschließend gemeinsam zu besprechen oder zu diskutieren, ist nicht sehr häufig zu beobachten und kommt ausschließlich in Bildungsveranstaltungen vor, die im Rahmen von Lehramtsstudien abgehalten werden. Gelesen werden dann etwa sexualwissenschaftliche Texte von einem der beiden »bekanntesten deutschen Sexualforscher«, wie ein Referent Volkmar Sigusch und Gunther Schmidt titulierte (Transkript), oder sexualpädagogische Texte etwa von Uwe Sielert oder Karlheinz Valtl. Viel häufiger als das Lesen von wissenschaftlichen Texten ist jedoch die Präsentation von wissenschaftlichem Wissen in Form von Vorträgen, zumeist begleitet von Bildschirm-Präsentationen, Skizzen auf Flipcharts und/oder Handouts. Während in einigen Bildungsveranstaltungen auf wissenschaftliches Wissen aus der Sexualpädagogik als Aspektdisziplin der Erziehungswissenschaft Bezug genommen wird, spielt dieses Wissen in anderen Bildungsveranstaltungen überhaupt keine Rolle. In mehreren Veranstaltungen wird also überhaupt kein Bezug auf Sexualpädagogik als Disziplin genommen.

Bisweilen werden in den Bildungsveranstaltungen auch Expert*innen aus den Bereichen Medizin, Gynäkologie und Geburtshilfe, Bubenarbeit – also geschlechtsspezifische sexualpädagogische Arbeiten mit Jungen – oder auch Medienpädagogik eingeladen, die ihr Fachwissen über Empfängnisregelung, Biomedizin, die Anatomie der Genitalien oder über Sexting bzw. Pornografie präsentieren, wobei es zumeist eine anschließende Möglichkeit zum Nachfragen gibt. Diskussionen entstehen angesichts der Fachvorträge solcher Expert*innen eher selten.

Neben Vorträgen von zusätzlich eingeladenen Referent*innen finden sich auch Vorträge, die von den Leiter*innen der Bildungsveranstaltungen selbst gehalten werden. In einem Ranking der meistpräsentierten theoretischen Modelle in den Bildungsveranstaltungen würden die Phasen der psychosexuellen Entwicklung nach Freud eindeutig an der Spitze stehen, so zeigt meine Beobachtung. Diese Phasen werden bisweilen mit Beispielen aus dem Bereich des (eigenen) familiären oder institutionellen Alltags illustriert.³ Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt in der Präsentation wissen-

3 Das Modell der psychosexuellen Entwicklung nach Sigmund Freud ist das einzige Theoriemodell zu Kindersexualität, das in den Bildungsveranstaltungen zur Sprache kommt. Andere Modelle oder etwa die Unterscheidung zwischen homologen und heterologen Modellen zur Kindersexualität wurden nirgends explizit besprochen. Lediglich in einer Veranstaltung wurde ein Text dazu von Gunter Schmidt gelesen.

schaftlichen Fachwissens auf Begriffsverständnissen und Theorieansätzen zu Sexualität und auch zu Geschlecht (vgl. dazu Kapitel 7). Manchmal wird auch über die Unterscheidung von Begriffen wie Sexualerziehung, Sexualaufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung referiert. Auch zu Sexualität und Medien im Allgemeinen oder Pornografie im Besonderen lassen sich theoretische Inputs beobachten, die sich etwa auf Wirkungsmodelle (vgl. Weidinger u.a. 2007) oder auf das von Nicole Döring entwickelte Modell der »Pornografiekompetenz« beziehen (vgl. Döring 2011).

(4) Studienergebnisse zu Jugendsexualität vorstellen

Das Gestaltungselement des *Vorstellens von Studienergebnissen zu Jugendsexualität* ist Teil von Plenargesprächen oder der Präsentation wissenschaftlichen Fachwissens. Da es in fast allen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte und dabei eine ähnliche Funktion innehat, erscheint es sinnvoll, es als eigene didaktische Routine zu benennen. Während Kindersexualität, wie eben angesprochen, im Zuge von handlungspraktischen Fragen, im Modell der psychosexuellen Entwicklung sowie im Modus des Begründens auftaucht, wird Jugendsexualität in Form von Zahlen, also von Ergebnissen quantitativer Erhebungen thematisiert. Kindersexualität und Jugendsexualität werden also in unterschiedlicher Weise zum Thema. Ihre Thematisierung scheint unterschiedliche Funktionen in den Bildungsveranstaltungen innezuhaben. Während es notwendig zu sein scheint, zu begründen, warum Kinder als »sexuelle Wesen« oder »sexuell aktiv« (BP) zu betrachten sind, ist dies bei Jugendlichen offensichtlich nicht notwendig. Das Sprechen der Referent*innen über Jugendsexualität baut auf der Anerkennung auf, dass viele Jugendliche sexuell aktiv sind – alleine und auch mit anderen. Diese Anerkennung kann als Konsens unter den Referent*innen der Bildungsveranstaltungen angesehen werden.⁴

Beim Sprechen über Jugendsexualität stehen Studienergebnisse aus quantitativen Studien im Zentrum. Die zugrundeliegenden Studien sind häufig als standardisierte (Online-)Befragungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen konzipiert. Häufig wird etwa auf die repräsentativen Studien Bezug genommen, die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) regelmäßig alle zwei Jahre durchgeführt und veröffentlicht werden (vgl. Bode/Heßling 2015, 2019). Während viele Referent*innen nur wenige ausgewählte Ergebnisse aus dieser Studie nennen – etwa zum Verhütungsverhalten, dem Alter der Jugendlichen beim ersten Sex oder auch dem Pornografiekonsum-Gewohnheiten von Jugendlichen –, werden die Ergebnisse in manchen Veranstaltungen auch genauer präsentiert, etwa indem ausgewählte Ergebnisse in Form von Diagrammen visualisiert und mit den Teilnehmer*innen besprochen werden.

4 Der Erziehungswissenschaftler Markus Hoffmann spricht angesichts dieser Anerkennung von der »Normalisierung jugendlicher Sexualität« (2016: 243ff.). Angesichts seiner Interviews mit Sexualerziehungslehrer*innen, identifiziert Hoffmann neben der »Normalisierung jugendlicher Sexualität« auch eine Thematisierungsweise der Problematisierung jugendlicher Sexualität, die vorrangig auf die Defizite von Jugendlichen fokussiert (vgl. 2016: 274).

Die Präsentation der Studienergebnisse dient dazu, einen themenspezifischen Einblick in die Lebenswelt von Jugendlichen zu geben und erstens zu verdeutlichen, mit welchen als sexualpädagogisch relevant verstandenen Herausforderungen Jugendliche gegenwärtig konfrontiert sind (z.B. Pornografie, Druck durch Körpernormen oder fehlende Ansprechpersonen bei sexuellen Fragen), und zweitens Erkenntnisse über jugendliches Sexualverhalten bereitzustellen. Dabei, so zeigt sich in der Beobachtung, kommt den Studienergebnissen als wissenschaftlich produziertem Wissen die Funktion zu, »mediale Mythen« über die »sexuell verwahrloste« oder »pornografisierte« Jugend zu widerlegen, zu relativieren und/oder zu differenzieren. Die Studienergebnisse werden jedoch zumeist nicht als direkte Reaktion auf »Skandal-Geschichten« von Teilnehmer*innen eingebracht. Vielmehr scheinen sie proaktiv und quasi präventiv eingesetzt zu werden, um einem skandalisierenden und moralisierenden Sprechen vorzubeugen und stattdessen eine differenziertere Sichtweise auf jugendliches Sexualverhalten zu etablieren.

Im Gegensatz zur medial verbreiteten Annahme, Jugendliche hätten »immer früher Sex«, wird etwa mit Hilfe der Studien darauf verwiesen, dass das Durchschnittsalter beim ersten Koitus seit Jahrzehnten nicht gesunken sei, sondern relativ konstant zwischen 16 und 17 Jahren liege. Oder es wird anhand der empirischen Daten gezeigt, dass Jugendliche gegenwärtig durchwegs verantwortungsbewusst verhalten. Diese oft pointiert präsentierten Ergebnisse werden von den Teilnehmer*innen teilweise mit Erstaunen quittiert.

Ein häufig genanntes Thema, bei dem Studienergebnisse sowohl zur Schaffung von Problembewusstsein wie zur Entskandalisierung jugendlichen Sexualverhaltens dienen, ist Pornografie: Studienergebnisse zu jugendlichem Pornografiekonsum werden herangezogen, um aufzuzeigen, dass das Thema Jugendliche beschäftigt und deshalb von Pädagog*innen aufgegriffen werden sollte (vgl. Abschnitt 6.2). Dies wird zum einen mit Zahlen belegt, die zeigen, wie viele Jugendliche einer bestimmten Alterskohorte schon einmal Pornos gesehen haben, und zum anderen mit Studienergebnissen begründet, die besagen, dass vor allem Burschen angeben, Pornos nicht nur zu Zwecken wie der sexuellen Stimulation, sondern auch als Informationsquelle zu benutzen. Aus diesem Grund sei es wichtig, über Pornografie, ihren Realitätsgehalt und die in ihnen vermittelten Geschlechter- und Sexualnormen zu sprechen, so argumentieren mehrere Referent*innen. Die Studienergebnisse werden auch dazu genutzt, der Skandalisierung jugendlichen Pornografie-Konsums und seiner möglichen Wirkungen eine differenziertere Betrachtung des Phänomens entgegenzusetzen: Mit Bezug auf Jugendliche von der »Generation Porno«⁵ zu sprechen, so beispielsweise ein Referent, sei schlichtweg falsch und irreführend, denn Pornografie würde vor allem von erwachsenen Männern konsumiert. Dass Jugendliche Pornos als Informationsquelle zu Sexualität nützen würden, so der Referent weiter, mag neben der niederschweligen und kostenlosen Zugänglichkeit auch damit zu tun haben, dass niemand mit ihnen über das spreche, was sie am Sex am meisten interessiere, nämlich Aspekte wie Lust- und Erregungsgestaltung. In dieser Argumentation nutzt der Referent die Studienergebnisse als Ausgangsbasis für seine Diagnose über gegenwärtige Sexualerziehung und ihre Versäumnisse.

5 »Generation Porno. Jugend, Sex und Internet« – so lautet etwa der Titel eines journalistischen Buches von Johannes Gernert (2010), das medial intensiv diskutiert wurde.

(5) Anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen besprechen

Neben Prozentzahlen aus Studien bringen Referent*innen häufig auch anonym gestellte Fragen von Kindern und Jugendlichen in die Bildungsveranstaltungen mit. Diese Fragen, zumeist auf kleine Zettelchen geschrieben, werden in der eigenen sexualpädagogischen Praxis der Referent*innen in Schulen gesammelt. Sie stammen aus der »Anonyme-Fragen-Box«, einer Methode, die in der schulischen Arbeit von externen Sexualpädagog*innen häufig eingesetzt wird. Die Schüler*innen schreiben dabei Fragen auf Zettelchen und werfen diese in eine Box. Anschließend werden die Fragen von den Referent*innen vorgelesen und im Dialog mit der Klasse beantwortet. Laut der österreichischen Studie von Depauli und Kolleg*innen, die in Kapitel 2.3 besprochen wurde, ist die Möglichkeit, anonyme Fragen zu stellen, der meistgenannte Wunsch der Schüler*innen an sexualpädagogischen Unterricht (vgl. Depauli u.a. 2016: 15ff., 50ff.).

In den Bildungsveranstaltungen werden die anonym gestellten Fragen aus der schulischen Sexualpädagogik in unterschiedlicher Form aufgegriffen: Häufig lassen die Referent*innen eine teilnehmende Person eine der Fragen ziehen und laut vorlesen. Daraufhin versucht entweder die jeweilige Teilnehmer*in eine Antwort, die Lehrperson bietet Antwortmöglichkeiten an oder die Gruppe sucht gemeinsam nach Möglichkeiten, wie mit der Frage umgegangen werden kann. Während der Auseinandersetzung mit den Fragen der Kinder und Jugendlichen weisen die Referent*innen darauf hin, was es bei dieser Übung im Schulkontext zu beachten gilt. Wichtig sei etwa, dass die Fragen von der Lehrperson vorgelesen würden und nicht in die Hände der Schüler*innen geraten, weil sonst die Anonymität nicht mehr gewährleistet werden könne.⁶ Auch sei es beim Vorlesen notwendig, alles wegzulassen, was zur Identifizierung konkreter Personen führen könnte oder Personen diffamiert. Einige Referent*innen ermutigen dazu, dass Lehrer*innen oder externe*r Workshopleiter*innen in der Klasse auch durchaus sagen können, dass sie selbst nicht alles wissen und sich bei manchen Fragen erst informieren müssen.

Eine Referentin erklärt auch, wie man reagieren kann, wenn eine Frage nicht altersangemessen erscheint: Man könne sagen, dass die Schüler*innen noch nicht alles gelernt hätten, was es zum Verstehen der Antwort brauchen würde, weshalb sie sich noch gedulden müssten, bis sie das vorausgesetzte Wissen dafür hätten.⁷ Einige Referent*innen weisen darauf hin, dass es wichtig sei, zum einen die konkreten, manchmal vielleicht auch provokanten Fragen zu beantworten, zum anderen aber auch auf das einzugehen, was als Hintergrund der Frage angenommen wird, also das vermutete Anliegen der Frage aufzugreifen.

6 Als Alternative dazu wird auch der Vorschlag genannt, dass die Fragen abgetippt werden können, um sie dann in anonymisierter Form der Klasse zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen.

7 Der Anlass dieser Erläuterung war die Frage einer Teilnehmerin, wie damit umgegangen werden könne, wenn ein Kind danach fragt, was Petting sei, eine Frage die diese Teilnehmerin als nicht angemessen für die Volksschule hielt. Während andere Teilnehmer*innen einwarfen, dass diese Frage nicht so schwierig sei, bot die Referentin die oben erwähnte Möglichkeit an, die Frage auf später zu verschieben oder sie im Einzelgespräch mit dem Kind nochmals aufzugreifen, wenn sie für die ganze Klasse nicht angemessen erscheine.

Die Teilnehmer*innen zeigen sich zumeist sehr interessiert daran, wie die Referent*innen die Fragen beantworten, und bringen teilweise auch selbst Fragen ein, die ihnen in ihrer pädagogischen Praxis schon begegnet sind oder begegnen könnten. Die Referent*innen kommen dem Wunsch, Antwortmöglichkeiten vorzuschlagen, zumeist nach. Begründet wird das Gestaltungselement der anonymen Fragen in den Bildungsveranstaltungen damit, dass die Teilnehmer*innen einen Eindruck von den Fragen bekommen sollen, die ihnen in der Schule oder in anderen pädagogischen Kontexten begegnen können. Zudem sollen sie Reaktionsmöglichkeiten kennenlernen oder auch selbst erproben.

In einer Bildungsveranstaltung übten die Teilnehmer*innen in Kleingruppen, Antworten auf die anonymen Fragen von Jugendlichen zu formulieren. Dieses Erproben wird in zwei Schritten gestaltet: Als ersten Schritt wählte die Lehrperson die Übung »Wir gegen Dr. Sommer«. Die Teilnehmer*innen erhielten anonyme Fragen, die in der Jugendzeitschrift »Bravo« veröffentlicht worden waren, und sollten in Kleingruppen eine schriftliche Antwort formulieren. Anschließend wurden sowohl die Antworten der Kleingruppen als auch die in der Zeitschrift veröffentlichten Antworten von Dr. Sommer vorgelesen und im Plenum diskutiert und bewertet. Im zweiten Schritt am darauffolgenden Seminartag übten sich die Teilnehmer*innen im mündlichen Beantworten von Fragen in Form von Rollenspielen in Dreiergruppen. Während zwei Teilnehmer*innen anhand einer Frage, die aus einem Pool von Fragen gezogen wurde, ein Gespräch zwischen einer Schüler*in einer bestimmten Altersgruppe und einer Lehrer*in bzw. auch zwischen Elternteil und Kind simulierten, beobachtete ein*e dritte*r Teilnehmer*in das Gespräch und gab anschließend Feedback. Diese beiden Übungen und insbesondere das Feedback von Kolleg*innen in der zweiten Übung wurden von den Teilnehmer*innen in der abschließenden Reflexionsrunde als sehr positiv und hilfreich bezeichnet.

(6) Biografische und professionelle Selbstreflexion initiieren

In vielen der beobachteten Bildungsveranstaltungen finden sich Settings angeleiteter Reflexion. Neben der Reflexion dessen, was in der Bildungsveranstaltung selbst geschieht, beziehen sich die Reflexionsaufforderungen vor allem auf zweierlei: entweder auf die Reflexion des Umgangs mit Körper, Geschlecht und Sexualität in der eigenen Kindheit und Jugend der Teilnehmenden (*biografische Reflexion*) oder auf die Reflexion des Umgangs mit Sexualität in den pädagogischen Organisationen, in denen die Teilnehmer*innen arbeiten (*professionelle Reflexion*).

Die Reflexion eigener Erfahrungen aus Kindheit und Jugend wird damit begründet, dass es notwendig sei, sich der eigenen Erfahrungen und möglicherweise auch Verletzungen sowie der angeeigneten Werte und Normen bewusst zu werden, um sie befragen und prüfen zu können und nicht unreflektiert und möglicherweise in verletzender oder einengender Weise an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. Eine solche Reflexion, so eine Referentin, könne auch helfen, herauszufinden, welche sexualpädagogischen Themen den Teilnehmer*innen leichtfallen und Spaß machen und bei welchen es sinnvoll wäre, kollegiale Unterstützung oder externe Expertise hinzuzuziehen. Argumentiert wird auch, dass die Erinnerung an die eigene Kindheit und Jugend helfen könne, sich

in die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen und ihre Fragen hineinzusetzen und nicht von den Fragen und Themen auszugehen, die Erwachsene beschäftigen würden.

Die biografische Reflexion zu Erfahrungen in Kindheit und Jugend wird zumeist als Einzelübung in Form von Handouts mit offenen Fragen oder als mündlich angeleitete Einzelreflexion initiiert und anschließend in Kleingruppen oder auch im Plenum nachbesprochen. In einer Bildungsveranstaltung ist dieses Reflexionssetting etwa so gestaltet, dass die Referentin ruhige Musik abspielt und dazu Reflexionsfragen vorliest. Die Fragen beziehen sich vorrangig auf körperliches Erleben, etwa den Umgang mit Nacktheit in der Herkunftsfamilie, und die Herausbildung der eigenen geschlechtlichen Identität in der Kindheit. Sexualität im engeren Sinne, also körperliche Lust, Erregung, Begehren oder Fortpflanzung, sind dabei nicht Thema. In manchen Bildungsveranstaltungen konzentriert sich die Reflexion der Erfahrungen aus Kindheit und Jugend auf einzelne Aspekte: So wurde etwa in einer Bildungsveranstaltung danach gefragt, welche Personen in Kindheit und Jugend wichtig für Gespräche über Themen rund um Sexualität waren (siehe unten). In einer anderen Bildungsveranstaltung teilte die Referentin eine Liste mit »Du sollst«-Sätzen aus, die die Teilnehmer*innen zur Reflexion von Werten und Normen anregen sollte. Die Teilnehmer*innen gingen in Einzelarbeit diese Liste durch und wählten Botschaften aus, die sie selbst in Kindheit und Jugend mitbekommen hatten. Die Aufgabe war dann, zu überlegen, wer ihnen diese Botschaften in welcher Weise vermittelt hatte – was viele in der Nachbesprechung als schwierig bezeichneten. Schließlich sollten die Teilnehmenden auch überlegen, ob sie diese Botschaften gegenwärtig als hilfreich empfinden würden, und sie gegebenenfalls so umformulieren, dass sie zu stimmigen und unterstützenden Botschaften werden.

Neben diesen Formen biografischer Reflexion lassen sich auch Reflexionsübungen finden, die sich auf den institutionellen Umgang mit Sexualität beziehen. Diese professionelle Reflexion ist zumeist als Kleingruppenarbeit konzipiert. Anhand von Listen mit offenen Fragen sollen die Teilnehmer*innen in einen Austausch über den Umgang mit Sexualität in ihrem Arbeitsfeld kommen, der anschließend im Plenum nachbesprochen wird.

In einem kürzeren Veranstaltungsformat dauerte dieser Erfahrungsaustausch nur zehn Minuten. Die Fragen bezogen sich vor allem darauf, ob im Lehrer*innenkollegium über Sexualerziehung gesprochen werde, was die Erwartungen der Schule an die Lehrer*innen diesbezüglich seien und wie es den Lehrer*innen bezüglich der Sexualerziehung mit den Eltern gehe. In einer längeren Bildungsveranstaltung nahm die Kleingruppenreflexion etwa eine Stunde ein und der Fragebogen umfasste zahlreiche Reflexionsimpulse zur Sexualkultur und den sexualerzieherischen Ansätzen der Institution, in der die Teilnehmer*innen arbeiten.

(7) Zum Teilen von Erfahrungen einladen

Wie bereits deutlich geworden ist, ist das Sprechen über Erfahrungen Teil mehrerer Gestaltungselemente. So wird im Rahmen von Plenargesprächen berufliches Erfahrungswissen weitergegeben oder im Zuge von Reflexionsübungen über Erfahrungen in der Kindheit nachgedacht. Was unterscheidet nun das Gestaltungselement des *Teilens von Erfahrungen* von anderen Formen der Bezugnahme auf Erfahrung? Die Ein-

ladung zum Teilen von Erfahrungen, wofür auch der englische Begriff des *Sharings* verwendet werden kann, meint eine besondere Form der Bezugnahme auf Erfahrung: ein Sprechen *von* Erlebtem. Ich differenziere zwischen dem Sprechen *über* etwas als einem abstrahierten und distanzierten Sprechen und dem Sprechen *von* Erfahrenem, bei dem das Mitteilen eigenen Erlebens und die Teilhabe an dem vermittelten Erleben anderer im Mittelpunkt steht (vgl. dazu auch 4.4). Diese beiden Formen des Sprechens werden unterschieden, weil sie jeweils andere didaktische Rahmungen zu erfordern scheinen, wie noch verdeutlicht werden wird.

Die Reflexion biografischer und beruflicher Erfahrungen, von der davor die Rede war, kann einen Anteil von Sharing beinhalten, sie zielt aber zumeist auf eine Distanzierung von diesen Erfahrungen, also auf den Wechsel zu einer Metaebene. Reflexion fokussiert häufig eine kognitive Bearbeitung von Erfahrungen und intendiert die Generierung von Erfahrungswissen. Initiiert wird also ein Prozess, in dem Erlebnissen etwa durch die distanzierte Betrachtung oder die Perspektivenvielfalt im kollegialen Austausch neue Bedeutungen gegeben werden und sie zu mitteilbaren Erfahrungen kondensieren.

Mit der Einladung zum *Teilen* von Erfahrungen ist hingegen nicht die Aufforderung zur distanzierten Betrachtung, sondern vielmehr eine Einladung zu Unmittelbarkeit und (emotionaler) Involvierung verbunden. Sharing meint weniger eine kognitive Bearbeitung als ein Mitteilen von Erlebnissen und der durch sie ausgelösten Gefühle und Empfindungen. Ein Setting des Sharings kann als eine Einladung gelesen werden, dass die Beteiligten etwas Persönliches von sich zeigen. Der Unterschied bzw. auch der Wechsel zwischen Sharing und Reflexion wird exemplarisch in der folgenden Sequenz deutlich:

Die etwa zehn Teilnehmer*innen einer kürzeren Fortbildung werden aufgefordert, sich aus einer Vielzahl von kleinen schwarz-roten »Herzbildern« (veröffentlicht in Selbstlaut 2013) eines auszuwählen, das sie mit einer Herzgeschichte aus der eigenen Kindheit und Jugend verbinden. Alle die wollen, teilen ihre Herzgeschichten in knappen Worten oder auch ausführlicher in der Gruppe. Im Anschluss an dieses Teilen von Erfahrungen leitet die Referentin eine Übung ein, bei der es darum geht, sich zu erinnern, wer in der Jugend für sexuelle Themen ansprechbar gewesen sei, also welche Erwachsenen wichtig gewesen seien und warum es möglich gewesen wäre mit diesen zu sprechen. Jemand antwortet sofort mit »niemand«, andere erzählen etwa von großen Schwestern, Tanten oder Müttern von Freund*innen. Eine Referentin fragt nach, inwiefern diese Personen hilfreich gewesen seien. Nach ein paar Wortbeiträgen steht die zweite Referentin auf und notiert – bezugnehmend auf die Beiträge der Teilnehmer*innen –, was es möglich gemacht hat, mit diesen Personen über Sexuelles zu sprechen. Genannt werden etwa Offenheit und Humor. (BP)

Dieser Protokollauszug verdeutlicht zwei unterschiedliche didaktische Gestaltungselemente: Während ich die Herzgeschichten als Sharing bezeichnet würde, trägt das Sprechen über hilfreiche Personen stärker den Charakter der Reflexion. Die Bilder als Impuls zum Teilen einer Herzgeschichte sprechen die emotionale Ebene an, während die Frage danach, was Personen auszeichnet, die in der eigenen Jugend hilfreich waren, stärker reflexiv ausgerichtet ist.

Manche Referent*innen wählen für Settings des Teilens von Erfahrungen einen stark strukturierten Rahmen, etwa die Form von sogenannten *Runden*, wo jede Person (reihum oder in beliebiger Reihenfolge) eingeladen ist, etwas zu teilen, wobei die Aussagen nicht kommentiert oder diskutiert werden. Solche Runden werden häufig zum Abschluss einer Bildungsveranstaltung oder eines Seminartages eingesetzt und zumeist mit einer Impulsfrage oder einem Satzanfang eingeleitet. Manchmal werden sie auch nach einer Einleitung zu Beginn einer Veranstaltung initiiert, etwa mit der Einladung an die Teilnehmer*innen, eine Situation aus ihrem beruflichen Alltag zu teilen, in der es um Sexualität geht. Das stark strukturierte Setting kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, einen möglichst sicheren Rahmen zu schaffen. Neben Settings des Teilens in der Großgruppe finden sich auch solche, wo die Teilnehmer*innen in Paaren oder Dreiergruppen zum Teilen von Erfahrungen eingeladen werden.

Die Settings des Sharings in den beobachteten Bildungsveranstaltungen scheinen unterschiedlich gut zu gelingen. Manchmal ist eine hohe Aufmerksamkeit spürbar und der Kontakt zwischen den Anwesenden scheint sich zu intensivieren. Die Teilnehmer*innen kommen »mehr« oder »ganzer« in der jeweiligen Situation an und die Atmosphäre wird entspannter und gelöster. Das Teilen und die Teilhabe an Erfahrungen scheint zu einer offeneren, vertrauensvolleren und tieferen Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen beizutragen.

Vereinzelt mangelt es an Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die geteilten Erfahrungen und diese werden – so mein Eindruck als Beobachterin – übergangen oder missverstanden. Manchmal ist die Atmosphäre durchaus wertschätzend, aber es scheint so, als würde nichts Bedeutsames geteilt. Das Sharing hat keine Tiefe, sondern vermittelt eher den Eindruck eines höflichen Mitmachens, etwa wenn in einer Abschlussrunde nicht mehr gesagt wird, als dass es interessant war und dass viele neue Informationen vermittelt wurden. Solche Runden hinterlassen bei mir als Beobachterin ein Gefühl von Schallheit und Leere. Beobachtet habe ich auch Situationen, in denen kein Sharing eingeleitet wird, aber eine beteiligte Person von sich aus ein für sie bedeutsames Erlebnis teilt. Oft lässt sich dann eine Veränderung der Atmosphäre wahrnehmen und sie wird – manchmal nur für einige Momente oder Minuten lang – offener und aufmerksamer.

In einer Bildungsveranstaltung wurde ein Raum für das Teilen von Erfahrungen außerhalb der Veranstaltung initiiert. Die Teilnehmer*innen wurden dazu aufgefordert, sich außerhalb der Seminarzeit für vier Stunden als Kleingruppe zu treffen und über Sexualität zu sprechen. Obwohl das Treffen außerhalb der Seminarzeit stattfand, war es organisatorisch stark in diese eingebunden, etwa indem die Gruppenbildung und Terminvereinbarung sowie eine kurze Nachbesprechung innerhalb der Bildungsveranstaltung stattfanden. Während einige Teilnehmer*innen bezüglich dieser Treffen im Vorfeld leichte Bedenken äußerten, wurden in der Nachbesprechung sehr positive Rückmeldungen dazu geäußert.

(8) Sexualpädagogisches Probearbeiten anleiten

In einigen der Bildungsveranstaltungen stand das Selber-Tun der Teilnehmer*innen stark im Mittelpunkt.⁸ Neben dem Erleben sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive, das schon beschrieben wurde, nimmt dieses Selber-Tun auch die Form eines probeweisen Handelns, eines Ausprobierens und Einübens von sexualpädagogischen Handlungsweisen ein. Das Erproben bezieht sich dabei entweder auf die Teilnahme an einem professionellen sexualpädagogischen Diskurs, auf die sexualpädagogische Arbeit mit Gruppen oder auf die Konzeption sexualpädagogischer Workshops oder Unterrichtseinheiten. Es nimmt also (1) die Form von *begründeten inhaltlichen Positionierungen* an: So wurden die Teilnehmer*innen einer Bildungsveranstaltung etwa aufgefordert, eine kurze Stellungnahme zum 2015 neu veröffentlichten Grundsatzpapier Sexualpädagogik zu schreiben. In anderen Veranstaltungen sollten die Teilnehmer*innen sexualpädagogische Methoden oder Materialien hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und ihrer Einsatzmöglichkeiten diskutieren, gemeinsam schwierige pädagogische Situationen besprechen oder Forschungsergebnisse kommentieren. Die Teilnehmer*innen werden als (erfahrene) pädagogisch Tätige adressiert, also in ihrer Professionalität angesprochen und aufgefordert, ihre professionelle Urteilsfähigkeit einzubringen. Vereinzelt bekommen die Teilnehmer*innen auch die Aufgabe, inhaltliche Inputs zu halten, in denen sie ein sexualpädagogisches Thema präsentieren. In einer Veranstaltung organisierten freiwillige Teilnehmer*innen eine öffentliche Veranstaltung, deren Thema sie selbst wählten, dafür Expert*innen einluden und die Veranstaltung auch selbst moderierten. Neben solchen Aufforderungen, begründet inhaltlich Positionen zu beziehen, eine fachliche Diskussion zu initiieren oder sich daran zu beteiligen, sind die Teilnehmer*innen in manchen Bildungsveranstaltungen auch herausgefordert, (2) *sexualpädagogische Methoden in der Seminargruppe anzuleiten* oder, wie bereits erwähnt, in Rollenspielen Beratungssituationen zu simulieren. Sie bekommen also die Aufgabe, Methoden sexualpädagogischer Arbeit als Anleitende mit ihren Aus- und Fortbildungskolleg*innen zu erproben oder Gesprächssituationen zu üben. Als weitere Variante des Probearbeitens kann (3) *das eigenständige Konzipieren von sexualpädagogischen Workshops* oder Unterrichtseinheiten angesehen werden. Diese Form findet sich in manchen mehrteiligen Bildungsveranstaltungen, in denen die Teilnehmer*innen dann auch Feedback auf ihre schriftlichen Konzepte bekommen.

(9) Einen Büchertisch und Snacks zur Verfügung stellen

In mehreren Bildungsveranstaltungen wurde ein Tisch mit sexualpädagogischen Materialien zur Ansicht bereitgestellt. Auf solchen Tischen finden sich etwa Broschüren für Jugendliche zu unterschiedlichen Themen, Kinder- und Jugendbücher, Methodenbücher und/oder sexualwissenschaftliche bzw. sexualpädagogische Fachliteratur. Das zur Sichtung aufgelegte Material variiert dabei erheblich. Fast immer sind einige Kinder- und Jugendbücher zu den Themen Körper, Pubertät und/oder Sexualität dabei. Sexualpädagogische Fachliteratur hingegen ist nicht immer vertreten oder auf ein oder zwei Bücher

8 Nun kann natürlich argumentiert werden, dass die Teilnehmer*innen in Bildungsveranstaltungen immer aufgefordert sind, etwas zu tun, wie etwa zuhören, mitdenken etc. – ich spreche hier vom Selbst-Tun nur dann, wenn die Aktivität der Teilnehmer*innen über Zuhören, Mitdenken und Fragenstellen hinausgeht.

oder Methodensammlungen beschränkt, die die Referent*innen selbst herausgegeben oder geschrieben haben. Die zur Verfügung gestellten Broschüren stammen etwa von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, der Jugendinfo der Stadt Wien oder werden von dem Verein oder der Institution herausgegeben, die die Bildungsveranstaltung abhält. Häufig blättern die Teilnehmer*innen in der Pause in den Materialien, machen Fotos von den Covers oder erkundigen sich bei den Referent*innen nach Empfehlungen. Manchmal können Materialien auch bei den Referent*innen gekauft werden.

Der Büchertisch wird zumeist von den Referent*innen befüllt. Die Ausnahme bildet eine Bildungsveranstaltung, in der die Lehrperson die Teilnehmer*innen aufforderte, selbst Materialien für den Büchertisch mitzubringen. Die Aufgabe war dabei, Material zum Thema Sexualität mitzubringen, das für die Teilnehmenden in ihrer Kindheit und Jugend wichtig war oder gegenwärtig für sie von Bedeutung ist.

Im Kontrast zu thematisch anders gelagerten Bildungsveranstaltungen der Aus- und Fortbildung scheint in manchen sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen besonders Wert auf die Raumgestaltung gelegt zu werden. Nicht selten fanden sich Blumen, Tücher oder sonstige Dekorationsmaterialien in der Mitte des Sesselkreises und es wurden Bilder oder Poster aufgehängt. Die Raumdekoration kam dabei meistens von den Referent*innen, während Snacks häufig von den veranstaltenden Institutionen zur Verfügung gestellt wurden. In einer Bildungsveranstaltung fragte die Lehrperson, ob Teilnehmer*innen bereit wären sich um die Raumgestaltung zu kümmern. Als sich niemand meldete, schlug ein Teilnehmer vor, gemeinsam Dekoration herzustellen, und erklärte sich auch bereit, diese Basteleinheit nach dem Vorbild einer Übung aus der Broschüre *Ganz schön intim* des Vereins Selbstlaut (2013) anzuleiten. Auch die Snacks wurden in dieser Veranstaltung, die im Rahmen der Lehrer*innen-ausbildung stattfand, von den Teilnehmer*innen mitgebracht.

Während Raumdekoration und Snacks in manchen institutionellen Kontexten nicht als etwas Besonderes auffallen, stellen sie in universitären Lehrveranstaltungen einen Bruch mit den Üblichkeiten dar und können so auch als Markierung einer Differenz zu institutionellen Gewohnheiten gelesen werden. Büchertisch, Raumdekoration und Snacks können (auch) als Hinweise darauf verstanden werden, dass die Referent*innen eine angenehme und inspirierende, vielleicht auch sinnliche und lustvolle Atmosphäre schaffen wollen.

Conclusio

Mit der Praktik des Büchertisches schließe ich den Reigen der wiederkehrenden Gestaltungselemente sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen. Ausgangspunkt dieses Abschnitts war die Frage, ob sich didaktische Routinen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen ausmachen lassen, die sich über unterschiedliche Anbieter*innen, institutionelle Rahmenbedingungen und verschiedene inhaltliche Ansätze hinweg ähneln. Anhand der Analyse des Forschungsmaterials lässt sich diese Frage nicht nur bejahen, vielmehr zeigt die Ausarbeitung von wiederkehrenden Gestaltungselementen auch auf, welche didaktischen Praktiken sich veranstaltungsübergreifend ausmachen lassen.

Angesprochen wurde dabei bereits, dass sich die Bildungsveranstaltungen hinsichtlich der Kombination, des Arrangements und der Variation der Gestaltungselemente unterscheiden. Auf diese Tatsache wurde bisher nur hingewiesen, ohne sie

jedoch näher zu erläutern. Es ist bisher auch nicht deutlich geworden, ob die Unterschiede sich entlang der institutionellen Settings (z.B. universitär/außeruniversitär) festmachen lassen, ob sie wesentlich vom fachlichen Hintergrund der Referent*innen abhängen oder durch die unterschiedliche Dauer der Bildungsveranstaltungen bedingt sind. Um diese Fragen geht es im Folgenden.

Der kommende Abschnitt ist durch eine These strukturiert, die die bisherigen Ausführungen zu den didaktischen Routinen zusammenfasst und gleichzeitig ein Analysekriterium für die unterschiedlichen Arrangements und Kombinationen der Gestaltungselemente in den Bildungsveranstaltungen einführt. Worum es sich dabei handelt, kann in einem Begriff zusammengefasst werden: Es geht hierbei um die *Praxisorientierung* der Bildungsveranstaltungen.

5.2 Handlungsfähigkeit stärken: Vier Varianten von Praxisorientierung

Die Beschreibung der neun Gestaltungselemente beantwortet die Frage nach den didaktischen Praktiken auf der Mesoebene, also die Frage, welche Inhalte mit welchen Methoden und Sozialformen in den Bildungsveranstaltungen bearbeitet werden. Was lässt sich nun aus der Beschreibung der Routinen schlussfolgern? Gibt es einen roten Faden, der sich durch die didaktischen Routinen zieht?

Mit Blick auf die vorgestellten Praktiken lässt sich die These formulieren, dass die beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für (angehende) pädagogisch Tätige alle *praxisorientiert* ausgerichtet sind. Damit ist gemeint, dass sie darauf abzielen, die sexualpädagogische Handlungsfähigkeit der Teilnehmer*innen zu stärken, also sie zu sexualpädagogischem Handeln zu ermutigen und Wissen, Können und Haltungen dafür zu vermitteln. Die Bildungsveranstaltungen sind also vorrangig darauf orientiert, in professionelles sexualpädagogisches Handeln einzuführen und nicht etwa in die akademische Aspektdisziplin der Sexualpädagogik. Auffällig ist, dass diese Praxisorientierung in allen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte, unabhängig davon, ob sie an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen stattfinden, ob sie von Vereinen oder von Fortbildungsinstitutionen angeboten werden.

Eine beobachtete Bildungsveranstaltung kann als Ausnahme bezeichnet werden. Sie ist weniger an professioneller Praxis denn an akademischen Diskursen und Arbeitsformen orientiert. Dies mag darin begründet sein, dass sie als einzige beobachtete Bildungsveranstaltung innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Studiums und nicht innerhalb der Pädagog*innenaus- und -fortbildung angesiedelt ist. Sie fällt also auch nicht in das von mir eingegrenzte Forschungsfeld einführender sexualpädagogischer Veranstaltungen in der Aus- und Fortbildung für Lehrer*innen. Diese Ausnahme einer sexualpädagogischen Bildungsveranstaltung als *akademische Textarbeit* diene im Auswertungsprozess als Kontrastfolie und half, das Gemeinsame der anderen Bildungsveranstaltungen herauszuarbeiten.

Praxisorientierung lässt sich somit als ein verbindendes Merkmal der Bildungsveranstaltungen ausmachen. Die konkrete Ausgestaltung nimmt jedoch unterschiedliche Formen an, das heißt, die didaktischen Gestaltungselemente werden in unterschiedlicher Gewichtung kombiniert und arrangiert. Mit Blick auf die Ausgestaltung von Praxisorientierung lassen sich unterschiedliche Typen von sexualpädagogischen

Bildungsveranstaltungen identifizieren. Eine solche Typisierung der Veranstaltungen war kein angestrebtes Ziel meiner Studie. Vielmehr hat es sich mir im Laufe des Auswertungsprozesses wiederholt aufgedrängt, die Veranstaltungen nach ihrer Ausgestaltung von Praxisorientierung zu differenzieren. Methodisch beziehe ich mich dabei auf ein Verständnis von Typenbildung, wie es Franz Breuer (2010) im Kontext *reflexiver Grounded Theory* formuliert: »Bei dieser Vorgehensweise geht es nicht um Auftretenshäufigkeiten, Umfänglichkeiten oder andere Maßzahlen oder Maßzahldifferenzen von und zwischen unterschiedlichen Typen, sondern um die Herausarbeitung gegenstandsbezogener Systematisierungen, die für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexions-Zwecke tauglich sind« (Breuer 2010: 90). »In Typologien«, so Breuer weiter, »wird ein Merkmal oder ein Merkmalscluster von gewissem Abstraktionsgrad für theoretisch gegenstandsrelevant erklärt und zur Beschreibung bzw. Unterscheidung von Mitgliedern bzw. Fällen einer bestimmten Grundgesamtheit herangezogen. Auf diese Weise kommt eine Sortierlogik für den fokussierten Phänomenbereich zustande.« (ebd.) Genau dies tue ich, wenn ich Praxisorientierung als gemeinsame Ausrichtung der Veranstaltungen identifiziere und diese dann nach der Ausgestaltung dieser Praxisorientierung unterscheide. Dabei weist Breuer darauf hin, dass jeder Einzelfall gegenüber seiner »Typifizierung allerdings einen Merkmalsüberschuss [behält], der auch eine andere Eingruppierung (im Rahmen einer anderen Sortierlogik) erlaubt. Typenkonzepte bzw. Typologien können die Einzelfälle, auf die sie angewendet werden, also niemals vollständig beschreiben.« (Breuer 2010: 90) Die Unterscheidung von Typen dient also weniger dazu, alle Bildungsveranstaltungen »sauber« in einen Raster einzuteilen, sondern zielt vielmehr darauf ab, auffällige Differenzen in der didaktischen Gestaltung der Bildungsveranstaltungen zu verdeutlichen und so einer Reflexion zugänglich zu machen.

Die Benennung der Typen folgt dabei der Intention, sie möglichst pointiert voneinander zu unterscheiden. In diesem Sinne spreche ich also von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen

1. als *kumulative Wissens- und Methodenvermittlung*,
2. als *erfahrungsgesättigte Lecture Performances* und
3. als *Aufforderung zur aktiven Teilnahme an einem professionellen Diskurs*.

Nach diesen drei Typen stelle ich noch eine Sonderform sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen vor, nämlich (4) sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als *multiprofessionelle Fachtagungen*. Auch jenen Typ, der als Kontrastfolie fungiert, nämlich (5) sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als *akademische Textarbeit*, beschreibe ich kurz, um seinen Unterschied zu den anderen Typen herauszuarbeiten.

Die Beschreibung der Typen ist jeweils an ein bis zwei Ankerbeispielen orientiert, also an Bildungsveranstaltungen, die den jeweiligen Typ besonders gut repräsentieren. Der Fokus der Beschreibung liegt auf der Frage, wie die neun vorgestellten didaktischen Gestaltungselemente arrangiert und kombiniert werden und welche Rolle die Referent*innen und Teilnehmer*innen in den Bildungsveranstaltungen einnehmen. Zum Abschluss jedes Abschnitts fasse ich zusammen, wie *Praxisorientierung* in diesem Typ von Veranstaltung gefasst wird und in welchen Kontexten sich dieser Typ von Bildungsveranstaltung finden lässt. Dabei bietet es sich auch an, eine Verbindung zu Professiona-

lisierungsansätzen zu ziehen. Beschrieben wird also in der Darstellung der Typen auch, welcher Professionalisierungsansatz für den jeweiligen Typ charakteristisch ist.

(1) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung

Dieser Typ von Bildungsveranstaltungen legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von sexualitätsbezogenem Fachwissen sowie von didaktischen Methoden für die Arbeit mit Schüler*innen. Er kann demnach als wissens- und methodenorientiert bezeichnet werden. Die Teilnehmer*innen werden als (angehende) pädagogisch Tätige adressiert, die Wissen und Können für die sexualpädagogische Arbeit mit Schüler*innen erwerben wollen. Die bisherigen pädagogischen Erfahrungen der Teilnehmer*innen werden dabei wenig einbezogen oder reflektiert, so die Teilnehmenden nicht bereits explizit *sexualpädagogische* Erfahrung haben.⁹

Jene Bildungsveranstaltungen, die als *der kumulative Wissens- und Methodenvermittlung* bezeichnet werden können, wechseln zwischen referent*innen- und teilnehmer*innenzentrierten Settings sowie zwischen inhalts- und methodenorientierten Einheiten. Die zentralen didaktischen Routinen sind also zum einen die *Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen* und zum anderen das *Erlebbarmachen sexualpädagogischer Methoden* und die *Anleitung von sexualpädagogischem Probehandeln*. Im Rahmen der letzten beiden didaktischen Routinen wird auch über *handlungspraktisches sexualpädagogisches Wissen* gesprochen, etwa Wissen darüber, was beim Einsatz bestimmter Methoden zu beachten sei oder wofür sich bestimmte Methoden besonders eignen würden. Auch Übungen zur *biografischen und professionellen Selbstreflexion* finden sich in diesem Typ von Bildungsveranstaltung. Auffällig ist, dass in den Plenargesprächen inhaltliche Nachfragen, kurze Diskussionen, das Teilen von Erfahrungen und Elemente biografischer wie professioneller Reflexion bisweilen ineinander übergehen, was teilweise dadurch bedingt ist, dass die Referent*innen im Anleiten der Prozesse nicht präzise sind. Das hat den Vorteil, dass sich die Teilnehmer*innen in unterschiedlicher Weise in die Gespräche einbringen können, führt aber bisweilen dazu, dass die Gespräche an der Oberfläche bleiben und eher einen Austausch von Meinungen darstellen als eine Diskussion mit begründeten Positionen oder ein achtsames und aufmerksames Teilen von Erfahrungen.

Studienergebnisse zu Jugendsexualität und anonyme Fragen von Kindern und Jugendlichen kommen in diesen Veranstaltungen ebenfalls vor, wirken aber nicht wie zentrale didaktische Praktiken dieses Typs, ebenso wenig wie Büchertische und Snacks, die es bisweilen gibt.

9 In einer Bildungsveranstaltung dieses Typs befanden sich sowohl (angehende) Lehrer*innen als auch Teilnehmer*innen, die bereits als externe sexualpädagogisch Tätige in der Schule arbeiten. Letztere wurden von den Referent*innen als Kolleg*innen und Expert*innen adressiert, während die anderen Teilnehmer*innen als lernwillig, aber unerfahren angesprochen wurden. Diese Adressierung zeigte in der Bildungsveranstaltung, die über mehrere Module ging, merkbare Konsequenzen: Während die als Expert*innen adressierten Teilnehmer*innen sich häufig mit Beiträgen zu Wort meldeten, ergriffen andere selten und wenn dann eher fragend das Wort. Erst als in der letzten Einheit alle Teilnehmer*innen zum sexualpädagogischen Probehandeln aufgefordert wurden und eine Übung mit der Gruppe anleiten sollten, zeigten sich auch die (angehenden) Lehrer*innen in ihrer Expertise.

Auffällig ist, dass der Bezug dieser Veranstaltungen auf Wissen aus der Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin gering ist. Eine längere Veranstaltung dieses Typs kam gänzlich ohne Bezug auf sexualpädagogische Fachliteratur aus. Weder wurde den Teilnehmer*innen diesbezügliche Literatur empfohlen oder zur Verfügung gestellt, noch wurde Wissen aus diesem Bereich referiert. Auch der Grundsatzterlass Sexualpädagogik, der als programmatische Basis schulischer Sexualpädagogik angesehen werden kann, wurde in dieser längeren Veranstaltung der Lehrer*innenbildung nicht behandelt.

Dieser Typ sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen findet sich in zwei Ausprägungen: In der ersten Ausprägung steht die Vermittlung von Fachwissen durch Expert*innen und die Methodenvermittlung durch die Veranstaltungsleiter*innen im Zentrum. In der zweiten Ausprägung liegt der Fokus auf der Erarbeitung und Präsentation von Fachwissen und Methoden durch die Teilnehmer*innen.

In der ersten Ausprägung dieses Typs, der vor allem in mehrtägigen Bildungsveranstaltungen vorkommt, werden für die Vermittlung von Fachwissen neben den Leiter*innen der Bildungsveranstaltungen auch fachliche Expert*innen eingeladen, die Vorträge zu einzelnen Themen wie etwa Empfängnisregelung oder Männlichkeit halten. Während diese Expert*innen ihre spezifische Expertise aus Gynäkologie, Geburtshilfe, Medizin, Beratungsarbeit etc. einbringen, widmen sich die Veranstaltungsleiter*innen stärker der Vermittlung von didaktischen Methoden, die in der sexualpädagogischen Arbeit mit Schüler*innen eingesetzt werden können. Die Vermittlung von Fachwissen ist in diesen Bildungsveranstaltungen fast ausschließlich über Fachvorträge organisiert. Die Teilnehmer*innen werden nicht oder kaum aufgefordert, Texte zu lesen und sich mit Theorien auseinanderzusetzen. In der zweiten Ausprägung dieses Typs werden die Teilnehmer*innen zu Referent*innen. Sie bilden Kleingruppen und wählen in Absprache mit der Veranstaltungsleitung ein sexualpädagogisches Thema, das sie erarbeiten und der Gruppe präsentieren. In diesen Präsentationen werden auch sexualpädagogische Methoden vorgestellt oder ausprobiert. Manchmal werden auch in diesen Veranstaltungen zusätzlich noch externe Referent*innen eingeladen, die zu einem bestimmten Thema referieren.

Wie (re-)agieren nun die Teilnehmer*innen in diesen Bildungsveranstaltungen? Die Teilnehmer*innen, meist zwischen 20 und 30 Personen, zeigen sich interessiert an den Inhalten und Methoden und folgen den Arbeitsaufträgen der Referent*innen bereitwillig. Wenn Teilnehmer*innen sich zu Wort melden, tun sie das zumeist entweder, um etwas nachzufragen oder um auf eine Frage oder Aufforderung des*der Referent*in zu reagieren. Fragen beziehen sich zumeist auf Detailinformationen zu Fachwissen oder didaktischen Handlungsmöglichkeiten. Sehr häufig wird nachgefragt, ob die präsentierten Informationen und Methoden schriftlich zur Verfügung gestellt würden. Dies mag zum einen daran liegen, dass Bildungsveranstaltungen dieses Typs manchmal mit einer schriftlichen oder mündlichen Prüfung abschließen und die Teilnehmer*innen wissen wollen, wie viel sie mitschreiben müssen. Die Nachfrage verweist aber auch darauf, dass die Teilnehmer*innen, wie sie selbst sagen, Informationen und Methoden für ihre zukünftige schulische Praxis *sammeln* wollen. Werden die Teilnehmenden aufgefordert, etwa in Abschlussrunden, Rückmeldungen zur Bildungsveranstaltung zu geben, so steht in ihren Aussagen zumeist im Vordergrund, dass sie »viele neue Informationen« bekommen haben (BP).

Kontroverse Diskussionen entstehen in diesen Bildungsveranstaltungen eher selten. Dissens zur Position der Referent*innen wird kaum geäußert. Situationen, in denen kontroverse Sichtweisen aufkommen, werden von den Beteiligten tendenziell rasch beendet oder in Richtung eines (vermeintlichen) Konsenses aufgelöst.

Obwohl die Referent*innen unterschiedliche didaktische Praktiken einsetzen und die Teilnehmer*innen aktiv mitarbeiten, entsteht in Bildungsveranstaltungen dieses Typs manchmal der Eindruck, als würden die Teilnehmer*innen zwar Informationen und Methoden sammeln, aber als würde sonst ›nicht viel passieren‹. Referent*innen und Teilnehmer*innen scheinen einander gegenseitig wenig herauszufordern und es entstehen seltener dichte Interaktionen im Sinne intensiver Auseinandersetzung (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4).

Die Praxisorientierung dieser Bildungsveranstaltungen drückt sich insbesondere in der Vermittlung von Methoden für die schulische Sexualpädagogik aus. Dabei wird teilweise das zuvor vermittelte Fachwissen, etwa zu Empfängnisregelung oder zum weiblichen Zyklus in einen schulischen Lerngegenstand umgewandelt und in Methoden wie etwa ein Quiz ›verpackt‹. Während manche der Methoden auf die spielerische Aneignung oder Festigung von Wissen abzielen, werden auch Methoden vorgestellt und mit den Teilnehmer*innen erprobt, die dem Einstieg in sexualpädagogische Themen dienen und/oder körperorientiert sind.

Dieser Typ der sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen *als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung* findet sich in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung, insbesondere an Pädagogischen Hochschulen. Die Teilnehmer*innen absolvieren die Veranstaltungen als Wahlfach oder als freiwillige Weiterbildung. Die Leiter*innen dieser Veranstaltungen kommen entweder aus den veranstaltenden Bildungseinrichtungen selbst oder sind Kooperationspartner*innen. Sie haben zumeist – zusätzlich zu ihrem Studium – auch einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert. Die Referent*innen von Fachvorträgen, die in diese Bildungsveranstaltungen eingeladen werden, kommen als externe Personen an die jeweilige Bildungseinrichtung und sind Spezialist*innen in ihrem jeweiligen Fachgebiet, aber nicht notwendigerweise Sexualpädagog*innen.

Der Professionalisierungsansatz, der sich in Veranstaltungen dieses Typs ausmachen lässt, kann im Sinne eines kompetenzorientierten Zugangs oder des Expert*innen-Ansatzes interpretiert werden (vgl. etwa Bromme 1992 in Krüger 2014: 86ff.), in dem es vorrangig um ein Mehr an inhaltlichem und methodischem Wissen geht. Die Teilnehmer*innen, so die Idee, eignen sich sexualpädagogisches Wissen und Können an und werden so zu sexualpädagogischen Expert*innen.

(2) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als erfahrungsgesättigte Lecture Performance

Der zweite Typ von Bildungsveranstaltungen, den ich *erfahrungsgesättigte Lecture Performance* nenne, kann als referent*innenzentriert bezeichnet werden: Die Referent*innen, erfahrene Sexualpädagog*innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sprechen den Großteil der vorhandenen Zeit. Sie geben Inputs, teilen ihr Erfahrungswissen und involvieren die Teilnehmer*innen in Form von Plenargesprächen,

punktuell auch mit Hilfe von Spielen oder Übungen. Die Teilnehmer*innen werden in diesem Typ als pädagogisch Tätige adressiert. Im Gegensatz zu Typ 1 werden sie stärker als Pädagog*innen adressiert, die bereits Erfahrung mit sexualpädagogischen Herausforderungen aus unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern mitbringen.

Dieser Typ der Bildungsveranstaltungen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Vermittlung von praxisorientiertem Deutungs- und Handlungswissen klar im Zentrum steht. Die Referent*innen sprechen über ihre Einschätzungen gesellschaftlicher Bedingungen und sexualpädagogischen Bedarfs, sie vermitteln ihr Erfahrungswissen sowie ausgewählte theoretische Konzepte als Hintergrundwissen und beantworten die Fragen der Teilnehmer*innen.

Es dominiert bei diesem Typ also die didaktische Praktik *der Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen*. In diese Plenargespräche werden andere Gestaltungselemente eingewebt, wie etwa *Studienergebnisse zu Jugendsexualität* oder *anonyme Fragen von Kindern und Jugendlichen*. Auffällig ist, dass auch die eingesetzten Spiele und Übungen häufig in der Großgruppe durchgeführt werden und auf *einen* Fokus der Aufmerksamkeit hin ausgerichtet sind. Das heißt, dass auch Spiele und Übungen den Charakter eines Plenargesprächs haben, etwa indem das Spielsetting so angelegt ist, dass die Teilnehmer*innen als Gruppe gegen die Referent*innen spielen. Settings der *biografischen und professionellen Selbstreflexion* findet sich in diesem Typ tendenziell weniger, ebenso wie die Aufforderung, persönliche Erfahrungen zu teilen. Auch *sexualpädagogisches Probearbeiten* ist kein Teil dieser Veranstaltungen. *Wissenschaftliches Fachwissen* wird in Plenargesprächen eingebracht, jedoch selten als systematisch präsentierte Wissen mit Quellenbezug. Snacks werden zumeist zur Verfügung gestellt und auch ein eher kleineres Angebot an Fachbüchern und Kinderbüchern aufgelegt. Bezüge auf die Sexualpädagogik als akademische Disziplin sind auch in diesem Typ nicht oder kaum vorhanden. Vielmehr wird auf andere Fachdiskurse wie etwa die Medizin, die Psychologie oder die Sexualtherapie Bezug genommen.

Als *Lecture Performance*¹⁰ bezeichne ich diesen Typ, weil die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen nicht nur geübte und unterhaltsame Vortragende sind, denen es nicht schwerfällt, die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörer*innen zu gewinnen und zu halten, sondern auch weil ihre Auftritte einen performativen Charakter haben. Die Art und Weise, in der sie die Veranstaltung leiten, wirkt dabei gleichzeitig authentisch und inszeniert. Die *Lecture-Performance-Referent*innen* setzen ihren Körper auffälliger als andere ein. Sie nutzen Gestik, Mimik, Körperhaltung und ihre Positionierung im Raum, um das, was sie sagen, zu illustrieren, zu verdeutlichen oder auch zu konterkarieren und einen Widerspruch deutlich zu machen. Ihre Performance wird dabei bisweilen mit komödiantischen Elementen, mit unerwarteten Vergleichen, selbstironischen Bemerkungen oder humorvollen Anekdoten aus dem eigenen (Berufs-)Alltag gespickt.

Die Teilnehmer*innen sind zumeist sehr aufmerksam und lassen sich von der Performance mitreißen, was auch bedeutet, dass wiederholt gelacht wird. Die Performativität ihres Auftretens hindert die Referent*innen nicht daran, in Kontakt mit den Teilnehmer*innen zu sein und sich ihnen bei Fragen und Kommentaren aufmerksam

10 Der Begriff der *Lecture Performance* kommt aus dem Kunstbereich und ist in der Sexualpädagogik nicht üblich. Da er mir aber sehr treffend für diesen Typ von Bildungsveranstaltungen scheint, übernehme ich ihn hier.

zuzuwenden und die Wortmeldung in respektvoller Weise aufzugreifen. Die Referent*innen der erfahrungsgesättigten Lecture Performances wirken, vermutlich bedingt durch ihre jahrelange Praxiserfahrung mit Kindern, Jugendlichen und Multiplikator*innen, sehr routiniert und sicher und vermitteln den Eindruck, dass sie nicht so leicht aus der Ruhe zu bringen sind. Die Teilnehmer*innen, so mein Eindruck, spüren das sehr deutlich und nutzen dies, um Fragen zu stellen, die sie beschäftigen. Bisweilen scheinen sie die Referent*innen auch durch provokantere Fragen oder Kommentare herausfordern zu wollen und die Referent*innen lassen sich – zumeist spielerisch-ernsthaft – darauf ein. In den Lecture Performances gelingt es, Situationen dichter Interaktion zu schaffen, in denen etwas zu passieren scheint, insbesondere dadurch, dass die Referent*innen tabubehaftete Themen und Begriffe furchtlos aufgreifen und ungewöhnliche wie offene Zugänge wählen, um über Sex, Lust und Beziehungen zu sprechen. Dieser Typ zeichnet sich nicht nur durch Erfahrungsberichte aus der sexualpädagogischen Praxis der Referent*innen aus, sondern auch dadurch, dass zahlreiche Bezüge zwischen der Situation in der Bildungsveranstaltung und dem schulischen Setting hergestellt werden. Referent*innen markieren etwa humorvoll eine Differenz zwischen dem Setting Schule und dem der Aus- und Fortbildung oder sprechen in einer Weise, wie sie das auch in einer Schulkasse tun würden. Sie demonstrieren also Möglichkeiten sexualpädagogischen Sprechens in der Schule.

Die Veranstaltungen dieses Typs bieten jedoch wenig Möglichkeiten für die Teilnehmer*innen, sich selbst auszuprobieren. Nicht nur finden sich keine Settings von Probanden, sondern auch wenig Gelegenheiten zur selbsttätigen Auseinandersetzung und zum Sprechen über bzw. von Sexuellem. Zwar wird in die Lecture Performance manchmal das Erproben einer Methode oder seltener eine Übung zur Selbstreflexion eingebaut, diese Gestaltungselemente bekommen jedoch vergleichsweise wenig Raum.

Auffällig ist auch, dass in diesen Bildungsveranstaltungen kaum Rückmeldungen von den Teilnehmer*innen eingeholt werden, weder zu den Übungen und Inhalten noch dazu, wie es den Teilnehmer*innen in und mit der Veranstaltung geht. Die Teilnehmer*innen thematisieren auch von sich aus ihre Befindlichkeit kaum. Jene, denen die Lecture Performance zusagt, können die humorvolle und anschauliche Vermittlung von handlungspraktischem Wissen genießen. Jene, die aus irgendwelchen Gründen Unbehagen spüren – und das lässt sich in der Beobachtung nicht so leicht ausmachen, aber an der Körperhaltung und Mimik manchmal vermuten – finden jedoch kein Setting vor, in dem es einfach wäre, dies zu äußern.

Praxisorientierung meint in diesem Typ vor allem die Vermittlung von *handlungsorientierendem* Wissen zur Thematisierung von Sexuellem in pädagogischen Settings. In der Vermittlung von handlungsorientierendem Wissens wechseln sich narrative Passagen mit argumentativen Figuren, Anekdoten mit pädagogischem Deutungswissen und der Präsentation von theoretischen Modellen ab. Die Referent*innen scheinen sich flexibel aus einem Repertoire von unterschiedlichen Werkzeugen zu bedienen, die sie zur Verfügung haben. Die Anschauungsbeispiele, die sie erzählen, kommen neben der schulischen sexualpädagogischen Praxis etwa auch aus der Sexualberatungspraxis sowie der eigenen familiären Praxis, also den Erfahrungen mit den eigenen Kindern.

Die Bildungsveranstaltungen dieses Typs, die zumeist von einem halben Tag bis zu eineinhalb Tagen dauern, finden sich vor allem in der Fortbildung für Lehrer*innen

bzw. für eine breitere Zielgruppe pädagogisch Tätiger. Die Referent*innen haben zusätzlich zu ihrer Erstausbildung auch einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert. Alle sind auch in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig. Die Teilnehmer*innen, meist ebenfalls eine Gruppe von 20 bis 30 Personen, sind bereits im Beruf tätige Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Betreuer*innen von behinderten Menschen, Schulsozialarbeiter*innen oder kommen aus anderen pädagogischen und psychosozialen Berufen.

Das Professionalisierungsverständnis, das sich in diesem Typ von Veranstaltungen ausmachen lässt, könnte als *learning from the masters* bezeichnet werden. Die sexualpädagogischen »Meister*innen« können in ihrer Arbeit erlebt werden. Sie zeigen vor, wie es gemacht werden kann. Auch wenn die »Meister*innen« nicht bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlebt werden können, sondern »nur« in ihrer Fortbildungspraxis, so wird durch die zahlreichen Bezüge zwischen den Praxisfeldern und durch das Demonstrieren von Sprechweisen auch gut vorstellbar, wie die Referent*innen mit den Heranwachsenden arbeiten. *Learning from the masters* kann inspirierend und ermutigend sein. Es kann aber eventuell auch entmutigen, weil das Vorbild als schwer erreichbar erscheint und gleichzeitig wenig Möglichkeiten vorhanden sind, dass die Teilnehmer*innen sich selbst im Sprechen über Sexualität bzw. im sexualpädagogischen Handeln ausprobieren.¹¹

(3) Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs

Der dritte Typ von Bildungsveranstaltungen kann – kontrastiert mit den vorangegangenen – als stark teilnehmer*innenzentriert bezeichnet werden. Die Teilnehmenden werden als (angehende) Pädagog*innen adressiert, die im Rahmen der Veranstaltung eingeladen bzw. aufgefordert sind, auf Basis ihres bisherigen professionellen Wissens und Könnens an einem sexualpädagogischen Diskurs teilzuhaben. In manchen dieser Bildungsveranstaltungen werden die Teilnehmer*innen auch als Erwachsene mit eigener sexueller Praxis adressiert (vgl. dazu auch Kapitel 4.4).

Die Referent*innen setzen vor allem auf das Selber-Tun der Teilnehmenden, also auf das *Erleben sexualpädagogischer Methoden aus Teilnehmer*innenperspektive* sowie das *Erproben sexualpädagogischen Handelns*. Diese beiden zentral gesetzten Gestaltungselemente werden kombiniert mit der Vermittlung und Diskussion von theoretischem und handlungspraktischem Wissen, mit der *Präsentation von Studienergebnissen zu Jugendsexualität* und der *Besprechung von anonymen Fragen von Kindern und Jugendlichen*. Die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen präsentieren auch wissenschaftliches sexualpädagogisches Wissen, wie etwa Begriffsdifferenzierungen oder Definitionen mit Bezug auf die Quellen. In längeren Bildungsveranstaltungen dieses Typs, die im Bereich tertiärer Bildung stattfinden, sind die Teilnehmer*innen zudem aufgefordert, selbst Texte zu lesen. Auch Übungen zur biografischen oder professionellen Selbstreflexion oder *Settings des Teilens von Erfahrungen* finden sich in diesem Typ.

11 In einer Veranstaltung, die ich diesem Typ zurechnen würde, ermutigt die Referentin die Teilnehmer*innen auch gar nicht, es selbst mit der Sexualpädagogik zu versuchen, sondern betonte vielmehr, dass man externe Expert*innen einladen könne, wenn man sich die Sexualerziehung selbst nicht zutrauen würde.

In Bildungsveranstaltungen, die als *Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* gestaltet sind, wird in wechselnden Sozialformen und Settings gearbeitet: (Klein-)Gruppenarbeiten, Vortragssettings, Plenargespräche, Einzelarbeit oder auch die Teilung der Gruppe nach Geschlecht sind Sozialformen, die eingesetzt werden. In einer Bildungsveranstaltung sind auch über die Gruppe der Teilnehmer*innen hinausgehende Formate wie eine öffentliche Podiumsdiskussion Teil der Veranstaltung.

Die Gruppenarbeit als Ort kollegialer Zusammenarbeit und (multi-)professionellen wie auch persönlichen Austauschs nimmt eine wichtige Rolle in diesem Typ ein. Auch wenn die Gruppenarbeiten zumeist im Plenum nachbesprochen werden, entzieht sich das, was in ihnen passiert der Kontrolle der Referent*innen. Diese Settings bauen also stark auf einem Vertrauen in die Teilnehmer*innen auf, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich die gestellten Aufgaben bearbeiten und respektvoll miteinander interagieren. Wenn es an einem respektvollen und sensiblen Umgang mangelt – was vereinzelt beobachtet wurde –, kann die Situation möglicherweise für Teilnehmer*innen schwierig werden, fehlt in der Kleingruppe doch der ›Schutz‹, den Referent*innen durch ihre Leitung und Moderation im Plenum bieten können.

Die Referent*innen übernehmen in diesem Typ von Bildungsveranstaltung die Rolle, Übungen anzuleiten, den kollegialen Austausch zu initiieren, Inputs zu geben sowie in Plenarsituationen zu moderieren. Sie beziehen auch selbst Position zu bestimmten Fragen bzw. bringen sich in Diskussionen mit ihren Beiträgen ein. Auffällig ist, dass die Referent*innen in der Anleitung von Übungen, Aufgaben oder Gesprächen zumeist sehr präzise sind und klar zwischen unterschiedlichen Setting des Erfahrungen-Teilens, der Diskussion oder des gemeinsamen Reflektierens einer Übung differenziert wird.

Die Referent*innen dieser Bildungsveranstaltungen beziehen sich – im Gegensatz zu den meisten Referent*innen anderer Typen – häufiger auf eine *Professional Community* der Sexualpädagogik. Sie stellen Wissen und Erfahrung aus dieser Professional Community zur Verfügung und laden die Teilnehmer*innen – die sie als Teil einer weitergefassten pädagogischen Professional Community adressieren – ein, sich an einem sexualpädagogischen Diskurs zu beteiligten. Anders als bei den anderen Typen wird in diesem auch Bezug auf die Sexualpädagogik als akademische Disziplin genommen, etwa indem Fachliteratur gelesen oder indem auf einschlägige Autor*innen verwiesen wird.

In Bildungsveranstaltungen dieses Typs wird Raum für das Einbringen eigener Erfahrungen geboten und die Erarbeitung eigener reflexiver Positionierungen initiiert, etwa indem die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, eine kurze Stellungnahme zum neuen Grundsatzterlass Sexualpädagogik zu verfassen oder eine sexualpädagogische Übung auf ihre Tauglichkeit für die schulische Arbeit hin zu reflektieren. Die Referent*innen zeigen sich sehr interessiert an den Einschätzungen und Meinungen der Teilnehmer*innen und nehmen deren Beiträge sehr ernst – seien sie nun inhaltlich oder auf die Prozessgestaltung der Bildungsveranstaltung bezogen. Die Referent*innen dieses Typs sind zum Zeitpunkt der Veranstaltung nicht alle in die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen involviert, sind aber erfahrene Trainer*innen und Lehrende. Sie strahlen Sicherheit und Kompetenz aus, wobei sie gleichzeitig auch bereit sind, sich durch Fragen oder Widerrede herausfordern zu lassen – was die Teilnehmer*innen bisweilen auch tun. Die Teilnehmenden nutzen das

Angebot eines kompetenten wie offenen Gegenübers und fordern die Referent*innen mit ihren Fragen und Positionierungen heraus.

Die Referent*innen dieses Typs wirken überwiegend in gutem Kontakt mit den Teilnehmer*innen bzw. suchen diesen Kontakt, wenn er abzureißen scheint.¹² Dieser überwiegend gute Kontakt ist möglicherweise auch der Grund dafür, dass in diesen Veranstaltungen im Kontrast zu den anderen Typen zumindest vereinzelt auch Unbehagen – etwa mit einem bestimmten Setting oder mit der Anwesenheit der Forscherin – geäußert wurde.

Zur Praxisorientierung dieses Typs von sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen *als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt auf dem Selber-Tun der Teilnehmer*innen liegt. Diesem Typ lassen sich sowohl kürzere Bildungsveranstaltungen von nur wenigen Stunden als auch mehrtägige Veranstaltungen zuordnen. Er findet sich in der Pädagog*innenausbildung an Universitäten und in Fortbildungen außeruniversitärer Vereine und Weiterbildungseinrichtungen. In manchen Veranstaltungen dieses Typs ist die Gruppe mit 20 bis 30 Teilnehmer*innen recht groß, in anderen mit etwa 10 Teilnehmer*innen eher klein. Die Teilnehmer*innen sind – je nach Zielgruppe der Veranstaltung – entweder angehende Lehrer*innen oder eine gemischte Gruppe psychosozial Tätiger. Die Referent*innen haben häufig einen längeren sexualpädagogischen Weiterbildungslehrgang absolviert und/oder viel Erfahrung in der sexualpädagogischen Arbeit. Unter den Referent*innen dieses Typs finden sich auch Bildungswissenschaftler*innen, was bei den anderen Typen kaum der Fall ist.

Professionalisierung, wie sie in diesen Veranstaltungen beobachtbar wird, kann als selbsttätiger gemeinschaftlicher Bildungsprozess und als Teilhabe an einer Professional Community beschrieben werden. Im Unterschied zu Typ 1 scheinen die Referent*innen nicht ausschließlich auf sexualpädagogische Wissens- und Methodenaneignung abzielen, sondern einen umfassenderen Bildungsprozess ermöglichen zu wollen, der weniger linear und kumulativ gedacht wird, sondern als intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und den Inhalten angelegt ist.

(4) Die Sonderform: Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als multiprofessionelle Fachtagungen

Neben sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, die den Charakter eines Workshops, Seminars oder Lehrgangs haben, findet sich auch das Format der Fachtagung. Fachtagungen haben zumeist einen thematischen Fokus, z.B. auf Medien und Jugendsexualität, und sind multidisziplinär und multiprofessionell angelegt. Das heißt, dass

12 So beobachtete ich etwa ein Pausengespräch einer längeren Lehrveranstaltung, in dem eine Lehrperson eine Teilnehmerin ansprach, die bereits mehrmals zu spät gekommen oder während der Einheit gegangen war. Die Lehrperson äußerte die Vermutung, dass die Studierende sich möglicherweise nicht auf die Inhalte der Veranstaltung einlassen wolle oder könne. Die Teilnehmerin klärte die Lehrperson daraufhin über die Gründe für ihr Verhalten auf und bekräftigte ihr Interesse an den Inhalten der Veranstaltung. Es entstand daraufhin ein längeres inhaltliches Gespräch zwischen den beiden, in dem sie gut in Kontakt miteinander wirkten.

die Referent*innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und professionellen Feldern kommen, ebenso wie die Teilnehmer*innen, unter denen sich Sexualpädagog*innen ebenso finden wie Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen oder Jugendarbeiter*innen. Ich zähle zu diesem Typ nur jene Tagungen, die explizit als Fortbildungen bzw. als Plattform für professionellen Austausch konzipiert sind und nicht Tagungen einer wissenschaftlichen Community sind.

Die multiprofessionellen Fachtagungen sind zumeist nicht als allgemeine Einführung in die Sexualpädagogik konzipiert und gehören dadurch nur bedingt zu dem von mir eingegrenzten Forschungsfeld. Sie sind aber zumeist insofern als einführend zu verstehen, als sie kein sexualpädagogisches Fachwissen bei den Teilnehmer*innen voraussetzen.

Die Teilnehmer*innen dieser Tagungen werden als pädagogische oder psychosoziale Fachkräfte adressiert. Vorträge mit anschließender Möglichkeit zu Fragen und Kommentaren nehmen bei diesem Typ den meisten Raum ein. Manchmal werden auch Workshops angeboten. In den Vorträgen geht es zumeist um die *Vermittlung von wissenschaftlichem Fachwissen* wie auch um *handlungspraktisches Wissen* aus dem jeweiligen professionellen Feld, aus dem die Referent*innen kommen. Es finden sich auch Verweise auf *Studien zu Jugendsexualität* und vereinzelt werden auch *Fragen von Kindern und Jugendlichen* aus der eigenen beratenden oder sexualpädagogischen Praxis eingebracht. Wird der Raum für Fragen und Kommentare geöffnet, so werden häufig Fragen aus der pädagogischen Handlungspraxis gestellt, die auf den Umgang mit sexualpädagogischen Herausforderungen abzielen.

Auch diesem Typ der Fachtagung kann also eine praxisorientierte Ausrichtung zugeschrieben werden, auch wenn es bei diesen Veranstaltungen nicht vorrangig um handlungspraktisches Wissen, um Selber-Ausprobieren oder um die Demonstration von Handlungsweisen geht. Vielmehr sind die Vorträge darauf orientiert, den Teilnehmer*innen ein sexualpädagogisch relevantes Themenfeld zu erschließen und/oder sie mit einer Fachterminologie oder einem Jugendjargon vertraut zu machen, pädagogisches Deutungswissen zur Verfügung zu stellen oder den pädagogischen Handlungsbedarf und -spielraum auszuloten. So finden sich beispielsweise Vorträge, die Ergebnisse von Studien zu Apps und Websites vorstellen, die Kinder und Jugendliche für sexuelle Information, intime Kommunikation und Beziehungsanbahnung nutzen. Dazu werden auch Einschätzungen zu Möglichkeiten und Risiken für Heranwachsende angeboten. Auch Vorträge zum Pornografiekonsum von Jugendlichen finden sich auf solchen Tagungen ebenso wie Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.

Die Veranstaltungen dieses Typs dauern zumeist einen halben oder einen ganzen Tag und werden häufig in Kooperation von mehreren Organisationen oder einer Hochschule mit Expert*innen-Organisationen gemeinsam veranstaltet. Der Professionalisierungsansatz dieses Typs von Veranstaltungen kann weniger eindeutig ausgemacht werden als bei den anderen Typen. Am ehestens kann hier von Professionalisierung als Teilhabe an einer Professional Community gesprochen werden.

(5) Die Kontrastfolie: Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als akademische Textarbeit

Wie bereits erwähnt, habe ich auch in einer Veranstaltung Beobachtungen durchgeführt, die nicht vorrangig praxisorientiert ausgerichtet war und daher eine Kontrastfolie zu den anderen Veranstaltungen darstellt. Diese Veranstaltung orientierte sich überwiegend an akademischen Formen der Auseinandersetzung, das heißt, es wurden wissenschaftliche Texte zu Fragen rund um Sexualität und Sexualpädagogik gelesen, zusammengefasst, analysiert und diskutiert.

Die Frage nach der Praxisorientierung wurde auch in dieser Veranstaltung nicht gänzlich ausgespart. Trotz des Fokus auf theoretische Texte wurden auch in dieser Lehrveranstaltung vereinzelt sexualpädagogische Methoden eingesetzt.¹³ Der Praxisbezug wurde auch hergestellt, indem die Lehrperson wiederholt die Frage stellte, was aus der Auseinandersetzung mit den Texten für die pädagogische Praxis mitgenommen werden könne. Trotz dieser Verweise auf pädagogische Handlungspraxis unterscheidet sich dieser Typ stark von den anderen, da kaum erfahrungsbasiertes handlungsorientierendes Wissen vermittelt wurde, noch sexualpädagogisches Probehandeln auszumachen war. Auch von Seiten der Teilnehmer*innen wurden weniger handlungspraktische Fragen eingebracht. Die Lehrperson war auch keine sexualpädagogische Praktiker*in, sondern in Wissenschaft und Forschung tätig. Ihr Bezugspunkt war demnach auch nicht die sexualpädagogische Praxis, sondern die Sexualpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.

Es liegt nahe, dass die stärkere akademische Ausrichtung dieser Veranstaltung damit zu tun hat, dass sie – im Gegensatz zu allen anderen beobachteten Veranstaltungen – nicht innerhalb der Pädagog*innenbildung, sondern innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Studiums situiert war. Diese Ausnahme macht nochmals deutlicher, dass alle anderen Bildungsveranstaltungen in der Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätigen die Gemeinsamkeit einer starken Praxisorientierung teilen – unabhängig davon, in welchem institutionellen Setting sie angesiedelt sind. Wie unterschiedlich diese Praxisorientierung jedoch gestaltet werden kann, zeigt sich an den vier oben beschriebenen Typen der kumulativen Wissens- und Methodenvermittlung, der praxisgesättigten Lecture Performance, der Aufforderung zur Teilhabe an einem professionellen Diskurs und den multiprofessionellen Fachtagungen.

5.3 Sprechenlernen: Ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung

Trotz der Unterschiede in der Gestaltung der Praxisorientierung, die im letzten Abschnitt herausgearbeitet wurden, lässt sich ein Ziel ausmachen, das in allen Veranstaltungen in der einen oder anderen Weise verfolgt wird – explizit benannt oder implizit erkennbar: Die Teilnehmer*innen sollen über sexuelle Themen sprechen lernen.

In der Sexualpädagogik hat das Sprechen aus mehreren Gründen eine besondere Bedeutung, wie bereits mehrfach thematisiert wurde. Sprache und Sprechen sind

13 Ich konnte den Einsatz von Methoden nicht direkt beobachten, da ich nicht durchgehend anwesend war. Die Lehrperson erzählte mir jedoch im Vorgespräch unaufgefordert davon.

nicht zuletzt deshalb ein zentrales Medium sexualpädagogischen Lehrens und Lernens, weil ein Teil der Praxis, auf die sich das Lehren und Lernen bezieht, in den Veranstaltungen nicht praktiziert wird bzw. werden kann. Ein Vergleich zur Kunstpädagogik macht das nochmals deutlicher: In den schulischen Unterrichtsfächern Bildnerische Erziehung sowie Technisches und Textiles Werken ist das künstlerisch-gestalterische Tun Teil des Unterrichts.¹⁴ Auch in der Lehrer*innenausbildung für diese Fächer, wie sie etwa am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien angeboten wird, nimmt die eigene künstlerische und gestalterische Praxis der Studierenden als angehende Lehrer*innen einen wichtigen Stellenwert ein.

In schulischen Settings der Sexualpädagogik findet sich hingegen aus guten Gründen keine sexuelle Praxis. Ebenso wenig lässt sich eine solche in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen beobachten.¹⁵ Wenn also das Vorzeigen und Mittun – Klaus Prange und Gabriele Strobelt-Eisele sprechen vom »ostensiven Zeigen« (2006: 48ff.) – begrenzt ist, bekommt das pädagogische Handeln in der Form des repräsentativen Zeigens, also der Darstellung (vgl. ebd.: 61), eine erhöhte Bedeutung.¹⁶ Oder praxisnaher in den Worten einer Referentin formuliert: »Sprache ist insofern auch ein wichtiger Schlüssel, als wir in sexualpädagogischen Fortbildungen ja meistens nicht vorzeigen, wie es gemacht wird, außer wenn es jetzt darum geht, ein Kondom über eine Gurke zu ziehen oder so.« (Transkript)

Sich eine angemessene Sprache anzueignen und sprechen zu lernen ist auch deshalb in der Sexualpädagogik wichtig, weil es wenig nicht-private Formen des Sprechens über Sexuelles jenseits von medizinisch-wissenschaftlicher Sprache, sensationsorientierter Mediensprache und sexualisiert-vulgärer Alltagssprache gibt, wie bereits in Kapitel 1 herausgearbeitet wurde. Sowohl in der sexualpädagogischen Fachliteratur wie auch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen ist die Einschätzung weit verbreitet, dass das Sprechen über Sexualität (auch) angesichts ihrer intensiven Kommerzialisierung und Diskursivierung noch immer tabu-, scham- oder zumindest unsicherheitsbehaftet ist (vgl. Hoffmann 2016; Langer 2016). Die Referentin einer Bildungsveranstaltung betont mehrmals, dass »das Thema« besonders, weil »persönlicher« sei als andere. Es sei nicht wie Verkehrserziehung oder das ABC, ergänzt sie. (BP)

Viele Referent*innen weisen auf die gleichzeitige Präsenz und Tabuisierung von Sexuellem hin: Ein Referent meint, dass es »trotz Allgegenwärtigkeit von Sexualität keine Diskursgemeinschaft geben würde, um über Sexualität zu sprechen« (Transkript). Eine andere Lehrperson konstatiert, dass Sexualität noch immer ein Tabu sei, auch wenn sie oft Thema wäre: »Das, worum es wirklich geht, wird nicht besprochen.« (BP) Eine andere Referentin formuliert, dass wir »in einer offenen sexuellen Gesellschaft mit großen Tabus leben« (Transkript).

14 Dieses praktische Tun wird gegenwärtig durch die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (»Zentralmatura«) zugunsten von anderen Aspekten wie der Kunstgeschichte in seiner Bedeutung beschnitten.

15 Was sich durchaus findet, sind sinnes- oder körperbezogene Übungen. Diese tragen aber keine sexuelle Konnotation bzw. werden nicht sexualisiert (vgl. dazu Kapitel 6.1).

16 Prange und Strobelt-Eisele (2006) unterscheiden vier Formen des pädagogischen Handelns: das ostensive Zeigen (die Übung, das Mittun), das demonstrative Zeigen (die Darstellung), das direktive Zeigen (die Aufforderung) und das reaktive Zeigen (die Rückmeldung).

Gleichzeitig konstatieren die Referent*innen einen Bedarf bei Kindern und Jugendlichen, über Sexualität zu sprechen: Eine Referentin spricht über die Präsenz von Sexualität im öffentlichen Raum und meint, dass es wenig Sprache gebe, die für Jugendliche verwendbar wäre. Eine andere Lehrperson meint, dass ihr die Kinder und Jugendlichen in den Schulworkshops sagen würden, dass sie durchaus bereit wären, mit den Erwachsenen über Sex zu reden, dass diese aber nicht mit ihnen reden würden. Das Thema würde beschwiegen, so die Referentin. Die Kinder würden das spüren und deshalb auch keine Fragen stellen. Sie meint weiters, dass vieles auf die Kinder und Jugendlichen einstürmen würde, das es zu verarbeiten, zu hinterfragen und mit Wissen zu fundieren gelte. (BP)

In den beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wird also durchwegs ein Bedarf festgestellt, über Sexuelles zu sprechen, bzw. wird das Sprechenlernen über Sexualität aus Erziehungs- oder Bildungsperspektive als wichtig für Heranwachsende angesehen: Körperteile, insbesondere auch die Genitalien differenziert benennen zu können, Ausdrucksweisen für körperliche Prozesse und Empfindungen zu haben und Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen verbalisieren zu können sind wichtige sexualpädagogische Ziele, die sowohl der Prävention sexualisierter Gewalt, dem sorgsamsten Umgang mit dem eigenen Körper und der selbstbestimmten und verantwortungsvollen Gestaltung sexueller Praxis dienen sollen.

Die Referent*innen der Bildungsveranstaltungen teilen die Annahme, dass es auch pädagogisch Tätigen tendenziell nicht leichtfällt, mit Kindern und Jugendlichen entspannt-ernsthaft über Sexuelles zu sprechen: »Wir Alten« tun uns schwer mit dem Reden, meint eine Referentin (BP). Auch Teilnehmer*innen formulieren das Ziel, über Sexualität sprechen zu lernen:

Im Rahmen einer Kleingruppenarbeit zu Beginn einer längeren Bildungsveranstaltung sind die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Erwartungen an die Veranstaltung zu formulieren. Eine Teilnehmerin meint, dass sich in der Schule kaum jemand mit den Kindern über Sexualität zu sprechen traue und sie sich das nun aneignen wolle, damit sie evtl. auch die themenspezifischen Stunden von Kolleginnen übernehmen könne. Eine andere angehende Lehrerin spricht davon, dass sie sich als Volksschullehrerin nicht davor drücken möchte, mit den Kindern auch diese Tabuthemen zu besprechen. (BP)

Sexualität als pädagogisches Thema wird von Teilnehmer*innen also mit Unsicherheit und Tabu verknüpft, die sie gerne überwinden wollen. Angesprochen wird auch, dass sie durch ihre Kompetenz in Zukunft andere Kolleg*innen an der Schule entlasten wollen.

Die Aneignung einer angemessenen (Fach-)Sprache und geeigneter Sprechweisen ist also nicht nur ein Ziel sexueller Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern kann auch als ein wichtiges Anliegen sexualpädagogischer Professionalisierung bezeichnet werden.

In Kapitel 4 wurde anhand von zwei Anfangssituationen bereits herausgearbeitet, welche Sprechräume durch die *Einführung und Konstruktion des Themas Sexualität* eröffnet werden. Im Folgenden erweitere ich den Blick über die Anfangssituation hinaus auf die beschriebenen didaktischen Gestaltungselemente und frage danach, wie Möglichkeitsräume des Sprechens und Sprechenlernens in den Veranstaltungen gestaltet werden. Meine zentrale These ist dabei, dass die Möglichkeitsräume des Sprechens und Sprechenlernens durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens

– also den Abbau von Barrieren – und die gleichzeitige Begrenzung des Sprechens hergestellt werden. Grenzziehungen verstehe ich also im Sprechen über Sexuelles nicht nur als einschränkend, sondern auch als ermöglichend. Gleichzeitig braucht es eine Verschiebung von üblichen Sprechkonventionen, damit Möglichkeitsräume des Sprechens und des Lernens eröffnet werden können. In welcher Weise dieser notwendige Balanceakt didaktisch gestaltet wird, steht nun im Fokus der kommenden Abschnitte, die sich *Demonstrationsräumen*, *Übungsräumen* und *Austauschräumen* widmen.

(1) Demonstrationsräume: Aussprechen und ansprechen

Eine der beobachtbaren Herangehensweisen, Sexuelles in den Bildungsveranstaltungen besprechbar zu machen, besteht darin, dass die Referent*innen in ihrem Sprechen vorzeigen, wie gesprochen werden kann: Sie nehmen furchtlos Wörter in den Mund und enttabuisieren sie dadurch. Sie normalisieren das Sprechen über Sexualität, indem sie differenziert Körper, körperliche Prozesse, sexuelle Handlungen, Empfindungen u.Ä. benennen und beschreiben. Die Referent*innen dehnen durch ihre eigene Sprechpraxis die konventionellen Grenzen des Sprechens aus, wahren dabei aber insofern Grenzen, als sie nicht über ihre eigene sexuelle bzw. körperbezogene Praxis oder die von anderen identifizierbaren Menschen sprechen. Sie sprechen also nicht *von* Sexuellem, sondern *über* Sexualität. Wie explizit sie dabei etwa über sexuelle Praktiken im engeren Sinne sprechen, variiert in den Veranstaltungen erheblich. Nur sehr vereinzelt sprechen Referent*innen etwa konkret über die körperlichen Möglichkeiten der Erregungs- und Lustgestaltung. Jene die dies tun, sprechen in sachlicher, bisweilen auch in humorvoller Weise und ohne dass sie sich selbst, die Teilnehmer*innen oder die Situation sexualisieren. Atmosphärisch wird bisweilen spürbar, dass sie mit dem, was sie sagen oder durch Gesten ausdrücken, den Rahmen dessen, was für die Teilnehmer*innen üblich ist, verlassen bzw. ausdehnen.

Teil von Demonstrationsräumen ist auch die Klärung von Begriffen. Entweder erklären Referent*innen Begriffe von sich aus oder die Teilnehmer*innen fragen nach: So möchte etwa eine teilnehmende Person angesichts eines Handouts wissen, was STI bedeute. Die Referentin meint, sie habe das eigentlich dazu schreiben wollen, aber scheinbar vergessen. Sie erklärt dann die Abkürzungen STD (sexually transmitted disease) und STI (sexually transmitted infections) (BP).

Eine andere Referentin erklärt von sich aus einen Begriff, während sie über Themen der Sexualpädagogik spricht: »Dinge wie Menstruation, Zyklus, Polution« – hier hält sie inne – »Ist Polution allen ein Begriff? Samenerguss bei Burschen.« (Transkript) Fachbegriffe werden wie in diesem Beispiel häufig wie nebenbei im Gespräch erklärt.

Demonstrationsräume des Sprechens über Sexuelles finden sich in allen Bildungsveranstaltungen: Die Teilnehmer*innen erleben, wie die Referent*innen Übungen anleiten, Inputs halten, Fragen beantworten usw. In manchen Bildungsveranstaltungen werden diese Demonstrationsräume darüber hinaus auch noch auf ein Vorzeigen möglicher Sprechweisen mit Kindern und Jugendlichen ausgeweitet, wie dies insbesondere im Typ der *Bildungsveranstaltungen als praxisgesättigte Lecture Performances* der Fall ist. In diesen Veranstaltungen, bei denen das Demonstrieren viel Zeit einnimmt, nehmen die im Folgenden beschriebenen Übungsräume zumeist weniger Platz ein.

Das heißt, die Teilnehmenden erleben zwar, wie gesprochen werden kann, haben aber wenig Gelegenheit, sich selbst darin zu üben.

(2) Übungsräume: Klare didaktische Rahmungen schaffen

Übungsräume des Sprechens für die Teilnehmer*innen zu schaffen ist ein zweiter Zugang, um das Sprechenlernen über Sexuelles zu ermöglichen bzw. sprechen zu üben. Solche Übungsräume finden sich insbesondere in Bildungsveranstaltungen des 3. Typs (*sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als Aufforderungen zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs*) sowie auch des 1. Typs (*sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als kumulative Wissens- und Methodenvermittlung*). Eine Referentin betont etwa, dass die Fortbildung auch eine Übung für uns [pädagogisch Tätige] selbst wäre, »Dinge in den Mund zu nehmen und auszusprechen« (BP).

Eine didaktische Praktik, um Übungsräume zu eröffnen und Begriffe »in den Mund zu nehmen«, liegt in der absichtsvollen Ausdehnung der konventionellen Grenzen des Sprechens in Settings von Aus- und Fortbildungen. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass die Teilnehmer*innen zum Sammeln von Begriffen für Genitalien aufgefordert werden und dabei alle Begriffe nennen sollen, die sie kennen; also auch Dialektausdrücke, als vulgär oder abwertend empfundene Begriffe sowie Ausdrücke, die in ihrer Kindheit verwendet wurden.

Eine andere Übung, die Alltagssprache thematisiert, ist eine Plakatwand, die die Teilnehmer*innen als »Klowand« mit Sprüchen und Zeichnungen gestalten sollen. Beobachtet habe ich auch Übungen, die einen Sprechraum durch spontane Assoziationen öffnen oder bei denen sexuell konnotierte Wörter aufgeschrieben, die Buchstaben ausgeschnitten und anschließend zu neuen Wörtern zusammengesetzt werden. In seinem Beitrag »Sexualität und Sprache« im Handbuch »Sexualpädagogik lehren« bezeichnet Ulrich Selle Übungen wie die eben erwähnten als »Zungenlöser« (2000: 252ff.). Er meint damit Methoden, die »zum sexuellen Sprachgebrauch animieren, den Sprachbenutzer der Verantwortung für die Wortwahl z.T. entheben und damit eigentlich tabuisiertes und sanktioniertes Sprechen zu Sexualität legitimieren« (ebd.). Genau dies trifft auf die erwähnten Übungen und Spiele zu. Manche der Übungen sind – Selles Einteilung folgend – auch »Sammler«, die dazu dienen, »sexualsprachliche Ausdrucksvielfalt auf unterschiedlichen Sprachebenen« zusammenzutragen (ebd.: 254).

Übungsräume des Sprechens werden auch durch Methoden ermöglicht, die Selle »Ansprecher« nennt (ebd.: 254). Sie regen zu einer sprachlichen Auseinandersetzung mit Sexualität an und bringen »Themen, Inhalte, Thesen und Fragestellungen zu sexualsprachlichen bzw. sexualpädagogischen Gegenständen »niederschwellig« zur sprachlichen Bearbeitung« (ebd.).

»Zungenlöser«, »Sammler« und »Ansprecher« sind jene »Methodenkategorien«, so nennt es Selle (ebd.: 253), die in den beobachteten Bildungsveranstaltungen häufig zu Beginn der Veranstaltungen eingesetzt werden.¹⁷ In der Beobachtung der Übungsräu-

17 Neben Zungenlösern, Ansprechern und Sammlern listet Selle auch noch die Methodenkategorien der Übersetzer, der Anwender, der Verhandler und der Selbstbesinner auf. Die Übersetzer, die »zwischen sprachlichen Zeichen und anderen Codes übersetzen« (Selle 2000: 254), werden in Abschnitt 6.1 Thema sein. Zu den Anwendern zählt Selle Methoden, die sprachliches Handeln zu Sexualität »konkret oder zumindest lebensnah« ausprobieren und üben lassen (ebd.). Verhandler sind Methoden, die

me, die dadurch entstehen, lassen sich einige didaktische Praktiken der Begrenzung ausmachen, die die Eröffnung solcher Übungsräume ermöglichen sollen.

Zeitlimits, Tempo und Taktung

Insbesondere zu Beginn der Veranstaltung, wenn es darum geht, ins Sprechen zu kommen, spielt die Gestaltung von Zeit eine wichtige Rolle, wie ich wiederholt beobachten konnte: Zeitlimits, Tempo und Taktung sind didaktische Praktiken, die als Formen der zeitlichen Begrenzung verstanden werden, die einen ermöglichenden Charakter haben können. Eine »Ansprecher«-Methode, die auf Taktung setzt, ist das in Kapitel 4 erwähnte »Stehcafé«, in anderen Kontexten auch als »Speed Dating« bezeichnet: Die Teilnehmer*innen finden sich bei dieser Übung zu dritt zusammen und tauschen sich zu einer vorgegebenen Frage einige Minuten lang aus. Dann wird die Dreierkonstellation gewechselt und eine neue Frage vorgegeben. Die Referent*innen achten dabei auf die Zeit, geben den Wechsel vor und bringen die Impulsfragen ein. Diese Übung, die auf einer strengen zeitlichen Taktung basiert, ermöglicht durch die Wahl der Fragen einen Einstieg ins Thema und ein erstes Sprechen über Sexualität oder Sexualpädagogik. Die zeitliche Taktung und der Wechsel der Sprecher*innenkonstellationen ermöglichen es, dass viele Teilnehmer*innen einander begegnen und einen kurzen Austausch haben. Sie verunmöglicht und »schützt« aber durch die Taktung vor einer möglicherweise unangenehmen Intimität. Die Konstellation von drei Personen bietet als Kleingruppe eine gewisse Sicherheit und ist gleichzeitig weniger intim als ein Austausch zu zweit.

Eine Übung, die auf ein schnelles Tempo setzt, ist eine Assoziationsübung, bei der zu einem Begriff zwei Assoziationen genannt werden (manchmal auch noch kombiniert mit einer Geste oder einer pantomimischen Darstellung des Begriffs). Von diesen zweien wird einer ausgewählt, zu dem dann wieder zwei Assoziationen genannt werden sollen usw. Dieses Spiel wird häufig mit Bewegung im Raum gespielt, indem die Personen, denen eine Assoziation einfällt, diese laut sagen und sich neben die Person stellen, die das Ausgangswort gesagt hat. Letztere wählt dann aus, welche Person und ihre Assoziationen sie zurück in den Kreis mitnimmt, während die andere ihre Assoziation, die nun das neue Ausgangswort ist, nochmals laut ausspricht und sich wieder zwei Personen, die dazu Assoziationen haben dazustellen usw. Das Tempo des Spieles soll ermöglichen, dass die Teilnehmer*innen nicht lange nachdenken, sondern Begriffe laut aussprechen, die ihnen einfallen. Das Spiel wirkt vor allem dann dynamisch und lustig, wenn es schnell gespielt wird, wobei es meistens zwei, drei Durchgänge braucht, bis den Teilnehmenden der Ablauf so klar ist, dass sie schnell agieren können.

Auf Tempo setzt auch eine sehr häufig eingesetzte Übung, die als »Gruppenquiz«, »Wörter-Battle« oder »Synonyme-Spiel« bezeichnet wird. Bei diesem Spiel treten zu meist zwei Gruppen im Wettbewerb gegeneinander an. Sie bekommen verschiedene Aufgaben, die sie in begrenzter Zeit erfüllen sollen. Zu diesen Aufgaben gehören zu meist solche, bei denen möglichst viele Begriffe gesammelt werden sollen, etwa für

dabei helfen, Ausdrücke, Sprachakte oder Sprachgebrauch linguistisch bzw. metakommunikativ zu bestimmen und zu beleuchten, wobei hier »die gesellschaftliche Erwartungshaltung zu Sexualsprache« im Vordergrund steht, während es bei Selbstbesinnern um die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs geht (ebd.).

Sex, für Vagina oder die weiblichen Sexualorgane und Penis oder die männlichen Sexualorgane. Auch hier fordert das Tempo auf, schnell Begriffe auszusprechen, die vielleicht üblicherweise eher nur verhalten oder gar nicht ausgesprochen werden (zu einer differenzierten Analyse dieser Übung vgl. Abschnitt 6.3). Nach Übungen wie diesen ist häufig eine veränderte Atmosphäre in Gruppen wahrnehmbar. Während davor bisweilen eine angespannte Ruhe herrscht, wirken die Teilnehmenden danach lockerer, viele lächeln und nehmen deutlich sichtbar entspanntere Körperhaltungen ein als zuvor.

Tempo, Zeitlimit und Taktung sind keine spezifischen didaktischen Praktiken sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen. Mein Argument ist jedoch, dass sie in sexualpädagogischen Settings neben anderen Funktionen, wie etwa dem Zeitmanagement oder einem raschen gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmer*innen, auch die Funktion haben, durch klare Strukturierung Peinlichkeit, Scham und Unsicherheit zu vermeiden und so lustvoll-spielerische Möglichkeitsräume des An- und Aussprechens zu schaffen. Zeitlimits, Tempo und Taktung haben also eine gewisse Schutzfunktion, sie können aber für manche Teilnehmenden möglicherweise auch Stress bedeuten oder es langsameren Teilnehmer*innen erschweren, sich einzubringen. Problematisch an einem schnellen Tempo kann auch sein, dass wenig Raum da ist, möglicherweise auftretendes Unbehagen zu äußern – insbesondere, wenn es keine Nachbesprechung gibt, die Raum dafür bietet.

Dezentrale Aufmerksamkeit – Exponiertheit vermeiden

Die eben beschriebenen Übungen haben nicht nur gemeinsam, dass sie auf Tempo, Zeitdruck und/oder zeitliche Taktung setzen. Es verbindet sie darüber hinaus auch, dass sie alle Teilnehmer*innen gleichzeitig involvieren und diese nicht – wie etwa in Vorstellrunden – einzelne vor der ganzen Gruppe sprechen. Vor allem die Übung Stehcafé sowie das Sexquiz setzen auf dezentrale Aktivität. Die Assoziationsübung hat zwar ein Zentrum der Aktivität, nämlich die Person mit dem zentralen Begriff, diese wechselt aber sehr rasch, wodurch die exponierte Situation immer nur sehr kurz andauert. Beim Quiz oder Wörter-Battle arbeiten die Teilnehmer*innen in Gruppen, die den Einzelnen Schutz vor Exponiertheit bieten. Die Ergebnisse sind Gruppenergebnisse und müssen nicht von einzelnen verantwortet werden bzw. müssen Einzelne sich nicht mit ihren Vorschlägen exponieren. Die gleichzeitige Involvierung aller beim Stehcafé oder auch bei anderen Übungen des Kleingruppen-Austausches schafft durch den entstehenden Lärm in der Gruppe eine begrenzte Öffentlichkeit für das Gesprochene in der Dreiergruppe, die nicht nur als Raum des An- und Aussprechens, sondern auch des kurzen Austausches verstanden werden kann. Die Übungen sind also alle so gestaltet, dass sie die Exponiertheit von Einzelnen durch dezentrale Aufmerksamkeit oder Tempo vermeiden.

(3) Austauschräume: Unterschiedliche Öffentlichkeiten gestalten

Austauschräume sind neben Demonstrations- und Übungsräumen eine weitere didaktische Möglichkeit, das Sprechenlernen über Sexualität bzw. von Sexuellem zu fördern. Sie können mit Selle als »Ansprecher« oder als »Anwender« bezeichnet werden, die sprachliches Handeln zu Sexualität »konkret oder zumindest lebensnah« ausprobieren und üben lassen (2000: 254).

Anhand des Materials aus den teilnehmenden Beobachtungen und den Feldgesprächen mit Referent*innen lässt sich argumentieren, dass die Schaffung von unterschiedlichen Öffentlichkeiten ein wichtiges methodisches Werkzeug zur Gestaltung von Austauschräumen ist: Kleingruppengespräche, Einzelarbeit, Paararbeit, Plenargespräche, inszenierte Podiumsdiskussionen oder die Teilungen der Gruppe anhand der Differenzkategorie Geschlecht schaffen jeweils bestimmte soziale Situationen, die sich als spezifische Teilöffentlichkeiten der Bildungsveranstaltungen verstehen lassen. Die erwähnten Sozialformen sind durchaus gängige Formate in vielen organisierten Lehr- und Lernsettings. Meine These ist, dass ihr Einsatz in sexualpädagogischen Settings jedoch neben anderen didaktischen Überlegungen auch themenspezifische Gründe hat: Angesichts der Konstruktion von Sexualität als einem besonderen pädagogischen Thema, über das zu sprechen nicht selbstverständlich ist, dienen die verschiedenen Sozialformen auch dazu, begrenzte Teilöffentlichkeiten zu schaffen und so Möglichkeitsräume des Sprechens zu eröffnen.

Einzelarbeit

Manche Themen werden üblicherweise in Einzelarbeit bearbeitet, zu der sich die Teilnehmenden in der anschließenden Nachbesprechung in Kleingruppen oder im Plenum äußern können – oder auch nicht. So leitet etwa eine Referentin eine Selbstreflexionsübung zu Werten und Normen rund um Sexualität in der Kindheit und Jugend ein. Sie erwähnt einleitend auch, dass die Übung jede Person für sich selbst machen würde und das Ergebnis nicht veröffentlicht werde. In der anschließenden Nachbesprechung findet ein Austausch darüber statt, wie die Übung von den Teilnehmer*innen wahrgenommen wurde, ohne dass konkrete Inhalte, Erinnerungen oder Erfahrungen geteilt werden müssen.

Eine andere Referentin leitet ebenfalls eine Reflexionsübung ein. Sie begründet diese damit, dass es wichtig wäre, dass »jeder Lehrer« sich mit seiner »sexuellen Identität« auseinandersetze und es in der folgenden Übung dazu Fragen geben würde. Sie ergänzt beruhigend, dass die Teilnehmer*innen keine Angst haben müssten, es wären keine unangenehmen Fragen und jeder würde sie für sich machen. Die Referent*in spricht hier also die mögliche Sorge an, Intimes teilen zu müssen, und entkräftet sie auch sogleich. (BP)

Paararbeit und Kleingruppe

Interessanterweise ist die Paararbeit kein übliches Format in den beobachteten Bildungsveranstaltungen und wird nur selten eingesetzt. Möglicherweise liegt dies an der Intimität des Paar-Settings. Bisweilen beobachtbar waren jedoch Spiele, bei denen die Teilnehmer*innen zu zweit agieren sollten, etwa bei einer Übung, wo körperbezogene Ausdrücke zu zweit pantomimisch dargestellt werden sollten, oder bei der Kondomsuche, bei der jeweils zwei Teilnehmende die Beine zusammengebunden bekommen und Kondome im Raum suchen müssen.

Häufiger als die Paararbeit ist die Kleingruppe von drei bis sechs Personen. Kleingruppen werden für vielfältige Inhalte und Methoden eingesetzt. In den dichten Beschreibungen von Anfangssituationen in Kapitel 4 wurde deutlich, dass in beiden vorgestellten Anfängen die erste Übung zum Kennenlernen und Austauschen in (wechselnden) Dreiergruppen durchgeführt wurde. Gruppen mit mehr als drei Personen werden etwa eingesetzt, um sexualpädagogische Methoden zu erproben. Die Kleingruppe wird als Format der begrenzten Öffentlichkeit eingesetzt, wie manche

Referent*innen auch explizit betonen. Was dort gesagt würde, müsse nicht im Plenum geteilt werden. In der Nachbesprechung solcher Gruppenarbeiten im Plenum sind die Teilnehmer*innen zumeist eingeladen, das aus der Kleingruppe zu teilen, was sie teilen wollen. Oder aber es findet eine Reflexion der Übung auf der Metaebene statt (»Wie ging es euch mit dieser Übung?«).

Die Wahl der Kleingruppen erfolgt dabei mitunter in Form von Durchzählen, also quasi zufällig, ohne dass die Teilnehmer*innen einen Einfluss darauf haben. Manchmal erfolgt sie auch nach inhaltlichen Kriterien, also beispielsweise nach dem Arbeitsfeld, in dem die Teilnehmenden tätig sind. Mitunter überlassen die Lehrenden es auch den Teilnehmer*innen, sich in Gruppen zusammenzufinden.

Plenum

Die Kleingruppe ist nicht in jedem Fall der geschütztere Ort. Als geschützter im Vergleich zur Kleingruppe kann das Plenum etwa deshalb wahrgenommen werden, weil in diesem Setting Teilnehmer*innen zumeist nicht aufgefordert werden, etwas über sich selbst zu sagen, das den Rahmen der üblichen Konventionen überschreitet. Einzelne können sich im Plenum also leichter als in einer Kleingruppe in die Rolle der Zuhörer*innen zurückziehen. Zudem ist das Setting des Plenums weniger intim als das der Kleingruppe. Die Moderation der Lehrperson kann Einzelnen bisweilen auch mehr Schutz vor ungewollter Exponiertheit oder der Erfahrung von Otherring¹⁸ bieten als eine Kleingruppe. So erlebte ich als Beobachterin in einer geschlechtshomogenen Kleingruppe eine aufgeheizte und wenig achtsame Stimmung und einen gewissen Druck, dass alle Anwesenden sich zu bestimmten intimen Fragen positionieren sollten. Die aufgeheizte Stimmung, in der die Teilnehmer*innen vulgärere und heteronormativere Sprache benutzten als in der Veranstaltung üblich, schien bei manchen Teilnehmerinnen (und auch bei mir als Beobachterin) Unbehagen auszulösen, was sich in Schweigsamkeit und eher verschlossener Körperhaltung zeigte (vgl. dazu Abschnitt 6.4).

Eine moderierte Großgruppe kann manchmal jenen Stimmen, die nicht der dominanten Gruppenmeinung folgen, leichter Raum schaffen als eine Kleingruppe. So konnte sich etwa ein Teilnehmer mit seiner Sichtweise in der geschlechtshomogenen Kleingruppe nicht Gehör verschaffen, aber im anschließenden moderierten Plenum die Gelegenheit nutzen, einzubringen was ihm wichtig war. Es lässt sich aber auch beobachten, dass manche Teilnehmer*innen im Plenum nicht oder kaum unaufgefordert sprechen, sich in den Kleingruppen oder bei angeleiteten Runden im Plenum aber aktiv einbringen, ohne dass es den Eindruck erweckt, dies wäre ihnen unangenehm.

18 Otherring beschreibt einen Prozess, in dem »Menschen als ›Andere‹ konstruiert und von einem ›wir‹ unterschieden werden.« (ZHDK o.J.). Der Begriff wurde etwa von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) oder Edward Said (2003 [1978]) in der Analyse postkolonialer Machtverhältnisse benutzt (vgl. ebd.). Katharina Debus (2016) bezieht den Begriff auf Sexualpädagogik und meint damit Praktiken, die bestimmte Identitäten, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen »verbesondern«, das heißt »sie als fremd, andersartig oder unnormal« erklären und aus der »normalen« Sexualpädagogik ausgliedern, »z. B. durch Nichtberücksichtigung in den allgemeinen Unterrichts- oder Seminareinheiten und Verlagerung in exotisierende oder problematisierende Extra-Einheiten.« (ebd.: 814) Debus schreibt, dass solche Vorgehensweisen in Bezug auf Diskriminierung ambivalent zu bewerten seien: »Sie können u. U. ein geringeres Übel im Vergleich zu indirekter Diskriminierung durch Verschweigen oder Tabuisieren darstellen. Gleichzeitig haben sie eine direkt diskriminierende Wirkung, indem so signalisiert wird, wer ›normal‹ und wer ›abweichend‹ ist.« (ebd.)

Erweiterte und inszenierte Öffentlichkeiten

Neben der Begrenzung von Öffentlichkeit und Veröffentlichung in den Sozialformen der Kleingruppen und der Einzelarbeit ließen sich auch Settings beobachten, in denen die Öffentlichkeit der Bildungsveranstaltung erweitert wurde. Dies geschah etwa in der Form, dass freiwillige Teilnehmer*innen innerhalb der Bildungsveranstaltung öffentliche Vorträge und Diskussionen organisierten, zu denen auch andere Studierende bzw. andere Interessierte eingeladen waren. In diesen Settings erweiterter Öffentlichkeit waren jene Teilnehmer*innen, die sich dazu bereit erklärten, aufgefordert, vor einem erweiterten Publikum zu sprechen, also einzuleiten, Fragen zu stellen oder zu moderieren. Es wurde in diesen Settings also explizit ein öffentliches professionelles Sprechen über sexuelle Themen geübt.

Beobachtet wurden vereinzelt auch Settings, in denen Öffentlichkeit spielerisch inszeniert wurde, etwa in Form von gespielten Podiumsdiskussionen (vgl. dazu auch Abschnitt 6.4). In diesen inszenierten Settings wurde die Öffentlichkeit der Bildungsveranstaltung zwar nicht erweitert, die Teilnehmer*innen waren aber herausgefordert, so zu sprechen als wäre das Setting öffentlicher als die Bildungsveranstaltung selbst.

Erwähnt sei noch, dass der Charakter der Öffentlichkeit eines bestimmten Settings auch über die Wahl des Ortes mitgestaltet wird. Es kann einen Unterschied machen, ob eine Fortbildung im Seminarraum einer Weiterbildungseinrichtung stattfindet oder in einer Schulklasse. Die Teilnehmer*innen einer Veranstaltung waren aufgefordert, sich außerhalb der Bildungsveranstaltungen in Kleingruppen zu treffen (vgl. dazu das Gestaltungselement »Zum Teilen von persönlichen Erfahrungen einladen« in Abschnitt 5.1). In der Nachbesprechung berichtete eine Gruppe, dass sie sich auf einer Wiese im öffentlichen Raum getroffen hatte und dies nicht so ein guter Rahmen gewesen sei, weil sie dauernd unterbrochen worden wären. Sie hätten dann in die Wohnung einer Teilnehmer*in gewechselt, wo ein ruhigeres Gespräch möglich gewesen wäre.¹⁹

Pausen

Wenn von Austauschräumen in den Bildungsveranstaltungen gesprochen wird, so gilt es auch die Pausen zu erwähnen, insbesondere die längeren Mittagspausen bei ganztägigen Veranstaltungen. In einer längeren Veranstaltung berichteten die Teilnehmer*innen davon, dass sie die ganze Mittagspause diskutiert hätten, und eine Teilnehmerin erwähnt in der Abschlussrunde, dass ihr die Gruppe und die »ins Private gehenden« Pausengespräche »taugen« – also gefallen – würden. Eine andere Teilnehmerin kontrastiert diesen Austauschraum der Pause mit dem durch Beforschung geprägten Raum des Seminars: Ihre Entscheidung, dass sie keine weitere Anwesenheit

19 In einer von mir selbst geleiteten universitären Bildungsveranstaltung zu Sexualpädagogik verließ ich mit den Teilnehmer*innen zweimal den Ort der Universität, einmal zu einem freiwilligen Ausstellungsbesuch und einmal zu einer Einheit, die im Seminarraum eines Vereins stattfand. Letztere Einheit hatte ich als eine angekündigt, die vor allem der biografischen Reflexion gewidmet sei. Der Raum, in dem wir in dieser Einheit arbeiteten, war groß und sehr freundlich als Seminarraum eingerichtet. Er wirkte einladender und gemütlicher als die universitären Räume, war jedoch auch kein privater Raum. Wir konnten nicht nur im Sesselkreis sitzen oder uns beim Spielen gut bewegen, sondern auch auf Pölkern am Boden sitzen, was nicht nur unterschiedliche Settings, sondern auch eine gemütlichere Atmosphäre erzeugte, die das Teilen von Erfahrungen begünstigte, ohne dass das Setting einen privaten Charakter annahm.

der Forscherin wolle, begründete sie damit, dass sie das Aufnahmegerät die ganze Zeit nicht vergessen hätte und solche Gespräche »wie in der Mittagspause« angesichts solcher Bedingungen nicht möglich seien. In dieser Veranstaltung schienen die Teilnehmer*innen explizit an privatem Austausch interessiert, während ich dieses Interesse in anderen Veranstaltungen weit weniger wahrnahm. (BP und Transkript)

Die Pausengespräche entzogen sich überwiegend meiner Beobachtung. In jenen Mittagspausen, die ich mit Teilnehmer*innen in einem Lokal essend verbrachte, wurde weniger über die Inhalte der Veranstaltungen gesprochen, als vielmehr Smalltalk über Berufliches und Familiäres geführt.

(4) Demonstrations-, Übungs- und Austauschräume erfahren und reflektieren: Praxisorientierung im Modus des pädagogischen Doppeldeckers

Die unterschiedlichen (Teil-)Öffentlichkeiten in den Bildungsveranstaltungen, wie sie in den vorherigen Abschnitten beschrieben werden, dienen zum einen dazu, Austauschräume zu ermöglichen. Sie fordern zum anderen aber auch dazu auf, verschiedene Formen des Sprechens in diesen unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu üben. In der didaktischen Gestaltung unterschiedlicher (Teil-)Öffentlichkeiten lässt sich beobachten, dass die Referent*innen die Teilnehmenden jeweils im Vorfeld über den Charakter der Öffentlichkeit einer Methode informieren und dabei auch erwähnen, ob und inwiefern die Ergebnisse einer Übung anschließend in der ganzen Gruppe veröffentlicht werden sollen. Vereinzelt weisen die Referent*innen auch explizit darauf hin, dass die Teilnehmer*innen sich entscheiden sollten, was sie in die Gruppe einbringen und was sie für sich behalten wollen.

In Bezug auf die unterschiedlichen Formen von Öffentlichkeit lässt sich sagen, dass im Typ der *praxisgesättigten Lecture Performance* und in den *multiprofessionellen Fachtagungen* vor allem auf die Arbeit im Plenum gesetzt wird, während sich in den anderen beiden Typen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Sozialformen und unterschiedlichen Öffentlichkeiten findet. Das größte Spektrum lässt sich im Typ der *sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen als Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs* finden.

An dieser Stelle sei auch nochmals erwähnt, dass in den Veranstaltungen der Modus des *Sprechens über Sexualität* dominierte. Dabei zielt das Lernen eines Sprechens über Sexualität jedoch nicht vorrangig darauf, wissenschaftlich über Sexualität sprechen zu lernen, sondern vielmehr darauf, dass die Teilnehmer*innen sich Ausdrucks- und Sprechweisen für einen professionell-pädagogischen Kontext aneignen.²⁰

Die Praxisorientierung im Sprechenlernen lässt sich auch in Bezug auf Ulrich Selle nochmals konkretisieren: Selle unterscheidet in seinem Text zwischen »didaktischen Impulsen« für die Aus- und Fortbildung und »methodische[n] Hinweise[n] für die sexualerzieherische Praxis« (2000: 253). Seine Methodenkategorien, die sich – wie gezeigt – gut auf

20 Dieses Erlernen und Üben von professionell-pädagogischem Sprechen über Sexualität kann jedoch auch einen Effekt für das Sprechen über und von Sexuellem in intimen Beziehungen haben, wie Teilnehmer*innen von Veranstaltungen, die ich beobachtet oder selbst gehalten habe, mir gegenüber erwähnten.

die Methoden in den beobachteten Aus- und Fortbildungen anwenden lassen, wurden von ihm für die Beschreibung der Didaktik sexualerzieherischer Praxis mit Kindern und Jugendlichen entwickelt und nicht für die Aus- und Fortbildungspraxis.

In den von mir beobachteten Veranstaltungen finden sich durchaus auch Methoden – insbesondere Reflexionsmethoden –, die *nicht* für die sexualerzieherische Praxis mit Kindern und Jugendlichen gedacht sind, sondern nur im Aus- und Fortbildungskontext eingesetzt werden. Der überwiegende Teil der eingesetzten Übungen und Spiele wird jedoch auch als Methoden für die sexualpädagogische Praxis in Schule, Jugendarbeit u.Ä. vorgestellt. Der Einsatz der gewählten Methoden scheint also eine doppelte Intention zu verfolgen: Zum einen sollen die Teilnehmer*innen in den Übungen ins Sprechen kommen und Sprechen üben, zum anderen lernen sie dabei auch didaktische Möglichkeiten für das Ins-Sprechen-Kommen und Sprechenlernen mit Kindern und Jugendlichen kennen.

Während die Methoden, die Selle in seinem Kapitel des Buches »Sexualpädagogik lehren« (2000) explizit für die Aus- und Fortbildung vorschlägt, für längere Veranstaltungen konzipiert zu sein scheinen, ist die Zeit in den von mir beobachteten Veranstaltungen bisweilen sehr begrenzt. Manche Veranstaltungen versuchen in wenigen Stunden eine Einführung in sexualpädagogisches Denken und Handeln zu geben. Möglicherweise liegt die Auswahl der Methoden in dieser Zeitknappheit begründet. Der Grund dafür könnte auch darin liegen, dass das Ziel des Sprechenlernens von den Referent*innen sowohl für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wie auch für die Veranstaltungen sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen als wichtig eingeschätzt wird und es mit den gleichen Methoden verfolgt werden kann – mit dem zusätzlichen Effekt, dass die Teilnehmer*innen diese Methoden kennenlernen und am eigenen Leib erleben.

Die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, so lässt sich schlussfolgern, sind also häufig im Modus des »pädagogischen Doppeldeckers« (Geißler 1985 zit. n. Wahl 2002: 243) organisiert. Diethelm Wahl beschreibt den Zugang des »pädagogischen Doppeldeckers« für die Lehrer*innenbildung wie folgt: »In der ersten Rolle (ich als lernende Person) wird der Lernprozess ›hier und jetzt‹ aktuell erlebt. Die lernende Person erfährt ganz praktisch, wie sich die Lernumgebung ›anfühlt‹. Sie spürt die mit dem Lernen verbundenen emotionalen Prozesse deutlich. In der zweiten Rolle (ich als lehrende Person) wird darüber nachgedacht, welche Aspekte des didaktisch-methodischen Arrangements in das eigene Lehren übernommen werden könnten.« (ebd.) Mit Bezug auf Untersuchungen von Schmidt (2001) und Traub (1999) erläutert Wahl die Effektivität dieses Zugangs in der Lehrer*innenbildung: »Das ständige Reflektieren in der Doppelrolle bewirkt erhebliche Bewusstmachungsprozesse. Dadurch können bisherige didaktisch-methodische Überzeugungen wirkungsvoll außer Kraft gesetzt und einer gezielten Bearbeitung zugeführt werden. Wichtig ist es dabei, die automatisch in Gang kommenden Reflexionsprozesse durch metakommunikative Phasen zu unterstützen, in denen die Teilnehmenden ihr Erleben aus der Perspektive beider Rollen systematisch thematisieren. Und genau das ist der Begegnungspunkt von Theorie und Praxis: was eben praktisch erlebt wurde, wird theoretisch reflektiert und auch begründet (vom Handeln zum Wissen). Und umgekehrt: [D]as, was die Teilnehmenden künftig selbst beim Lehren praktizieren möchten, resultiert aus einer Verknüpfung von Eigenerfahrung und theoretischer Reflexion (vom Wissen zum Handeln)!« (2002: 234f.).

Nicht immer, aber durchaus häufig findet in den von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen nach dem Durchführen von Übungen die von Wahl als produktiv beschriebene didaktische Reflexion statt, die die Rolle als (zukünftig) anleitende Pädagog*innen fokussiert. Seltener wird dabei auch wahrnehmbar, dass dadurch bisherige didaktisch-methodische Überzeugungen der Teilnehmenden in Frage gestellt oder bearbeitet werden.

Conclusio

Im Rückblick auf das gesamte Kapitel 5 lässt sich resümieren, dass sich in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen wiederkehrende Gestaltungselemente ausmachen lassen, die in diesem Kapitel als neun mesodidaktische Praktiken beschrieben werden: Dazu gehören das Erlebarmachen von sexualpädagogischen Methoden, Plenargespräche über handlungspraktisches Wissen, die Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen und Studienergebnissen zu Jugendsexualität, das Besprechen von anonym gestellten Fragen von Kindern und Jugendlichen, die biografische und professionelle Selbstreflexion, das Teilen von persönlichen Erfahrungen, sexualpädagogisches Probehandeln sowie Snacks und Büchertische.

Diese Gestaltungselemente werden in den Veranstaltungen unterschiedlich kombiniert und variiert. Dabei lassen sich vier Typen von Bildungsveranstaltungen ausmachen, in denen Praxisorientierung in je spezifischer Weise gestaltet wird: Im Typ 1 der kumulativen Informations- und Wissensvermittlung steht die Vermittlung von Fachwissen und didaktischen Methoden für die sexualpädagogische Praxis im Zentrum. Zentrale Elemente sind das Erlebarmachen von sexualpädagogischen Methoden, die Präsentation von wissenschaftlichem Fachwissen sowie sexualpädagogisches Probehandeln. Der Professionalisierungsansatz kann als kompetenzorientiert interpretiert werden. Im Typ 2 der erfahrungsgesättigten Lecture Performance, die als referent*innenzentriert bezeichnet werden kann, dominiert die Routine der Plenargespräche zu handlungspraktischem Wissen; Professionalisierung wird hier als »learning from the masters« wahrnehmbar. Der Typ 3 der Bildungsveranstaltung als Aufforderung zur Teilhabe am professionellen Diskurs ist teilnehmer*innenzentriert und an Selbsttätigkeit orientiert. Zentral ist neben dem Erlebarmachen von sexualpädagogischen Methoden und der Präsentation von Fachwissen auch das Gestaltungselement des Teilens von Erfahrungen und/oder die persönliche bzw. professionelle Selbstreflexion. In diesem Typ wird (am stärksten) eine Ausrichtung an Bildungsprozessen beobachtbar. Professionalisierung wird im Sinne einer Beteiligung an einer Professional Community gestaltet. Auch die Sonderform der multiprofessionellen Fachtagungen kann im Sinne der Etablierung von und Teilhabe an einer Professional Community verstanden werden.

Ein Denken in Spannungsfeldern oder Antinomien professionellen Handelns, wie dies etwa Werner Helsper (2002, 2012) in die bildungswissenschaftliche Diskussion eingebracht hat, scheint in den Veranstaltungen kaum eine Rolle zu spielen.

Zur Praxisorientierung der Bildungsveranstaltungen gehört das Sprechenlernen über Sexualität als ein Ziel sexualpädagogischer Professionalisierung. Es zeigt sich, dass diese Möglichkeitsräume des Sprechens durch die Ausdehnung von konventionellen Grenzen des Sprechens geschaffen werden und dass gleichzeitig auch spezifische Be-

Überblick über die Typen der Bildungsveranstaltungen und ihre zentralen Merkmale

Sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen als ... ¹	kumulative Wissens- und Methodenvermittlung	erfahrungsgesättigte Lecture Performances	Aufforderung zur aktiven Teilhabe an einem professionellen Diskurs
<i>Ausrichtung</i>	teils referent*innen-, teils teilnehmer*innen-orientiert	referent*innenorientiert	teilnehmer*innen-orientiert
<i>Didaktische Gestaltungselemente</i>	Präsentation von Fachwissen, Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, handlungspraktische Plenargespräche, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Selbstreflexion initiieren	handlungspraktische Plenargespräche, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, Büchertisch	Erlebbarmachen sexualpäd. Methoden, Präsentation von Fachwissen, sexualpäd. Probehandeln, Teilen von Erfahrungen, anonyme Fragen von Jugendlichen besprechen, Selbstreflexion initiieren, Büchertisch
<i>Zentrale Formen des Sprechenslernens</i>	Demonstrations- und Übungsräume (Austauschräume)	Demonstrationsräume	Übungs- und Austauschräume (Demonstrationsräume)
<i>Sozialformen</i>	Gruppenarbeit, Plenum, Einzelarbeit	Plenum (Gruppenarbeit)	Gruppenarbeit, Plenum, Einzelarbeit, erweiterte Öffentlichkeiten
<i>Disziplinäre Bezugnahmen der Referent*innen</i>	Medizin, Biologie, Geburtshilfe, (Sexualpädagogik als Teil der Bildungswissenschaft)	Psychologie, Medizin, Sexualberatung	Sexualpädagogik (als Teil der Bildungswissenschaft), Sexualwissenschaft
<i>Praxis-Bezugnahmen der Referent*innen</i>	sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen	sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen, Sexualberatung und -therapie, (sexualpäd. Fort- und Weiterbildung)	sexualpädagogische Fort- und Weiterbildung, (sexualpäd. Praxis mit Kindern und Jugendlichen)
<i>Professionalisierungsansatz</i>	Kompetenz- bzw. Expert*innen-Ansatz, Professionalisierung als Wissens- und Methodenaneignung	Professionalisierung als ›learning from the masters‹	Teilhabe an einer Professional Community, Professionalisierung als Bildungsprozess
<i>Institutionelle Verortung</i>	an PHs, Fortbildungen von Fachstellen etc.	Fortbildung von Fachstellen etc.	an Unis, Fortbildungen von Fachstellen etc.

1 Die Sonderform der multiprofessionellen Fachtagung sowie die Kontrastfolie der akademischen Textarbeit sind in die Tabelle aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht inkludiert.

grenzungen vorgenommen werden, die als didaktische Praktiken der Schaffung von Sprechräumen verstanden werden können.

Das Sprechenlernen und -üben ist ein Ziel aller Veranstaltungstypen, jedoch lassen sich unterschiedliche Gewichtungen hinsichtlich der Gestaltung von Demonstrations-, Übungs- und Austauschräumen ausmachen (siehe Tabelle). Während in Veranstaltungen des Typs 2 der Fokus auf Demonstrationsräumen liegt, also dem Vorzeigen möglicher pädagogischer Sprechweisen, legen Typ 1 und 3 einen größeren Schwerpunkt auf Übungsräume, Typ 3 zusätzlich auch auf Austauschräume. Gemeinsam ist den Bildungsveranstaltungen dabei die Gestaltung der Praxisorientierung in Form des *pädagogischen Doppeldeckers*; also das Erlebarmachen und Reflektieren von sexualpädagogischen Zugängen in den Aus- und Fortbildungen, die auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden können.

