

Gesundes sexuelles Verhalten ermöglichen! Transaktionale sexuelle Bildung in Organisationen

Dominik Mantey

Transaktionale sexuelle Bildung (TsB) ist ein 2024 veröffentlichtes Konzept, das in der Tradition der Bildungsphilosophie beantwortet, was (sexualitätsbezogene) Bildungsprozesse auszeichnet und wie sie verlaufen (vgl. Mantey 2024). Z. B. geht es um die Frage, wie sich der sich bildende Mensch, also das Bildungssubjekt, im Verlauf eines Bildungsprozesses verändert. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was ein solches Verständnis von sexueller Bildung für die Betrachtung und Gestaltung von Sexualität in Organisationen bedeutet. Im Folgenden wird zunächst die TsB dargestellt. In einem zweiten Schritt werden Ableitungen für den Blick auf Organisationen getroffen.

1 Transaktionale sexuelle Bildung

Grundlage der TsB ist das Konzept der transaktionalen Bildung von Heidrun Allert und Michael Asmussen (vgl. 2017), bzw. Michael Asmussen (vgl. 2020), das auf sexuelle Bildungsprozesse übertragen und in Bezug auf die Norm der Sexuellen Gesundheit sowie die Analyse des gesellschaftlichen Rahmens erweitert wurde (vgl. Mantey 2024).

Um das Konzept darzustellen, ist zunächst das zugrundeliegende Verständnis von Sexualität als Praxis im Sinne der soziologischen Praxistheorie (vgl. Hillebrandt 2014) zu klären. Im Anschluss folgt die Darstellung den Kernthemen der Bildungsphilosophie (vgl. Mantey 2024, S. 27 ff.): Bildungssubjekt, Bildungsprozess, Normativität und Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft.

1.1 Sexualität als Praxis

Das Verständnis von Sexualität als Praxis beruht auf der soziologischen Praxistheorie (vgl. Budde et al. 2018; Hillebrandt 2014; Alkemeyer 2013). Diese geht davon aus, dass der Mensch sich selbst und zugleich die Gesellschaft durch körperliche Handlungen (auch z. B. Denken, Reflexion und Fühlen) permanent hervorbringt. Die Gesellschaft und die Menschen sind über die Handlungen

verbunden und nicht voneinander zu trennen. Der Hervorbringungsprozess wird als Praxis verstanden.¹

Die sexuelle Praxis ist ein Ausschnitt der Praxis und umfasst alle Handlungen, die als sexuell verstanden und kommuniziert werden (vgl. Mantey 2024, S. 83–91). Als kleinere Maßeinheiten der sexuellen Praxis lassen sich sexuelle Praktiken (z. B. die Nutzung eines Kondoms) und sexuelle Praxisformationen, die Bündelung mehrerer Praktiken, unterscheiden. Eine sexuelle Praxisformation wäre bspw. heterosexueller Geschlechtsverkehr, der etwa Praktiken wie das Vorspiel und den Koitus enthalten kann. Die einzelnen Elemente der (sexuellen) Praxis, also die (sexuellen) Praktiken und Praxisformationen werden routinisiert wiederholt, auch über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg, sodass sie sozial erwartbar sind (vgl. Hörning 2001, S. 160). Dennoch sind sie nicht determiniert, sondern in stetiger emergenter Entwicklung und in ihrer Ausführung von den Gegebenheiten abhängig (vgl. Allert/Asmussen 2017, S. 48). Heterosexueller Geschlechtsverkehr als Beispiel enthält zwar erwartbare Elemente, wie ein Vorspiel oder den Koitus, hat sich jedoch über die Jahre weiterentwickelt und kann sehr unterschiedlich ausgestaltet werden.

Wesentliches Element des (Re-)Produktionsprozesses der (sexuellen) Praxis ist der menschliche Körper, genauer gesagt Handlungen des Körpers, was u. a. auch Denken, Sprache und Wahrnehmung beinhaltet (vgl. Hillebrandt 2014, S. 61). Der Körper erzeugt die sexuelle Praxis und die Sexualität der Gesellschaft. Die Praktiken des Flirtens, des Geschlechtsverkehrs oder des Pornokonsums bspw. entstehen durch ihre körperliche Ausführung. Zugleich werden der (sexuelle) Körper und die Sexualität der Menschen durch die sexuelle Praxis geformt, da die Menschen sich die gesellschaftlichen Praktiken einverleiben.

Teil der (sexuellen) Praxis, und entsprechend auch sexueller Praktiken, sind jedoch nicht nur Menschen und ihre Körper, sondern auch materielle Dinge und Artefakte, z. B. das Internet (vgl. Asmussen 2020, S. 62) sowie Räume und räumliche Strukturen (vgl. Budde/Rißler 2021). Sie sind Teil von Praktiken, können sie ermöglichen, auslösen oder auch verändern. Die Praktik der Verhütung ist z. B. abhängig von der (Weiter-)Entwicklung von Verhütungsmitteln, vom konkreten Vorhandensein eines Verhütungsmittels, von den beteiligten Menschen, die sich zudem in Räumen aufhalten, welche die Nutzung von Verhütungsmitteln ermöglichen.

Auf dieser Grundlage entfaltet sich das Konzept der TsB.

1 Entsprechend ist der Begriff „Praxis“, wie er hier verwendet wird, nicht mit der üblichen Unterscheidung von Theorie und Praxis zu verwechseln. Er meint das gesamte menschliche Handeln, durch welches die Gesellschaft und auch die Menschen selbst auf bestimmte Weise entstehen.

1.2 Der sich bildende Mensch (Bildungssubjekt)²

Der sich bildende Mensch ist entsprechend der dargestellten praxistheoretischen Grundlage kein essenzielles Subjekt. Der Mensch ist nicht für sich gegeben und steht einer Gesellschaft nicht autonom gegenüber. Stattdessen entstehen die sexuellen Subjekte in Prozessen der Subjektivierung, indem sie an der sexuellen Praxis teilnehmen (vgl. Rieske/Budde 2022). Die Menschen entstehen, indem sie an der Gesellschaft teilnehmen. Zur näheren Betrachtung der Entstehung (und auch der Rolle des Körpers im Entstehungsprozess der sexuellen Praxis) werden zwei Konzepte herangezogen (vgl. Mantey 2024, S. 85 ff.): Das Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu vgl. (Bourdieu 1987; Bourdieu 1992/2015) beschreibt die körperliche Einverleibung, bzw. Verinnerlichung von Sexualität, die den sexuellen Habitus als Set an Dispositionen entstehen lässt. Dieser verinnerlichte sexuelle Habitus wiederum wird in die Ausführung von Praktiken eingebracht.

Beispiel: Im Verlauf ihrer Sozialisation verinnerlichen Menschen körperlich, wie sie darauf reagieren und wie sie es ggf. kommunizieren, wenn sie einen anderen Menschen sexuell attraktiv finden. Körperlich verinnerlichte Gesten könnten bspw. das „ins Haar fassen“, ein Lächeln, ein beschämter Blick zu Boden oder ein Kompliment an das Gegenüber sein. Diese einverleibten Gesten bringen sie bspw. ein, wenn durch ein Gegenüber die Praktik des Flirtens ausgelöst wird oder lösen mit deren Hilfe selber einen Flirt aus.

Ergänzend wird das Konzept des praktischen Wissens (Asmussen 2020, S. 80; Kraus et al. 2021) herangezogen, um stärker die kreativen, gestaltenden und problemlösenden Anteile als die festschreibenden Anteile von körperlichen Einverleibungen hervorzuheben³. Das praktische Wissen, ein in der Regel nicht bewusstes Wissen, ermöglicht die Teilnahme an Praktiken, indem es z. B. Normen des richtigen Handelns, aber auch Ideen der Problemlösung oder der kreativen Entwicklung bereithält.

Beispiel: Ein Jugendlicher in einer stationären Wohngruppe wurde von seiner Freundin verlassen und will sein Bett nun nicht mehr verlassen, weil er von seinen Gefühlen überwältigt ist. Die Erziehenden aktivieren nun bewusst oder unbewusst ihr praktisches Wissen, wie mit einer Situation der Trauer, bzw. des Liebeskummers umzugehen ist. Bspw. werden sie Gesprächsangebote machen

2 Der Begriff (Bildungs-)Subjekt und der sich bildende Mensch werden im Folgenden synonym verwendet. Der Begriff des Subjekts ist der bildungsphilosophische Ausdruck für den einzelnen handelnden Menschen.

3 Auch das Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu ist keinesfalls nur festschreibend angelegt, es lenkt die Aufmerksamkeit aber stärker auf die Genese und den aktuell bestehenden Habitus (Reckwitz 2004).

oder sorgende Gesten, wie etwa eine Tasse heiße Schokolade, anwenden, um den Jugendlichen zu trösten.

1.3 Der Bildungsprozess

Da die Gesellschaft und die Menschen praxistheoretisch nicht voneinander zu trennen sind, da sie im gleichen Prozess entstehen und sich weiterentwickeln, kann auch der Bildungsprozess nicht nur in den Menschen stattfinden (vgl. Asmussen 2020, S. 355–359). Er ist im relationalen Gefüge von Gesellschaft und Mensch verortet, sodass sich im Bildungsprozess keinesfalls nur der sich bildende Mensch verändert. Der Bildungsprozess ist entsprechend kein Prozess des heraustretenden Reflektierens oder der geistigen Veränderung des Menschen, sondern ein Prozess des Handelns, in dem der sich bildende Mensch mit seiner sozialen und materialen Umwelt verknüpft bleibt.⁴

Regelhafter Teil des Vollzugs der (sexuellen) Praxis sind Räume der Unbestimmtheit, denn Praktiken sind in ihrer Ausführung nicht festgelegt und können immer auch anders ablaufen. In dieser Unbestimmtheit ist der Bildungsprozess verortet (vgl. Allert/Asmussen 2017, S. 48). TsB meint entsprechend die Realisierung neuartiger Handlungsvollzüge in Räumen der Unbestimmtheit, welche sexuelle Praktiken und das sexuelle Subjekt weiterentwickeln (Mantey 2024, S. 93 f.).

Da nicht jede Neuerung als pädagogisch wünschenswert erscheint, (sexuelle) Bildung aber grundsätzlich als ein wünschenswertes Ideal verstanden wird (vgl. Koller 2018, S. 10), wurde das Konzept der TsB um die Norm, bzw. das Ziel der Sexuellen Gesundheit ergänzt (vgl. Mantey 2024, S. 99 ff.).

1.4 Sexuelle Gesundheit als normatives Ziel der TsB

Die Sexuelle Gesundheit gibt die wünschenswerte pädagogische Richtung einer Veränderung der sexuellen Praxis vor (vgl. Mantey 2024, S. 99 ff.). Sexuelle Bildung ist aus pädagogischer Sicht erstrebenswert, weil sich das Leben der Menschen (und durch die relationale Verknüpfung potenziell auch die sexuelle Praxis der Gesellschaft) in Richtung einer Steigerung der Sexuellen Gesundheit entwickelt. Ziel ist ein sexuell gebildeter, d. h. sexuell gesunder Mensch, als Teil einer relational verknüpften sexuell gebildeten, d. h. sexuell gesunden Gesellschaft.

4 Diese Verknüpfung bringt der Begriff der Transaktionalität zum Ausdruck, der in der pragmatischen Philosophie John Deweys und Arthur Bentleys (Dewey/Bentley 1949) für die grundlegende Verknüpfung des Menschen mit seiner Umwelt steht.

Dabei wird das aktuelle Verständnis der WHO (vgl. 2020) von Sexueller Gesundheit zugrunde gelegt.⁵⁶

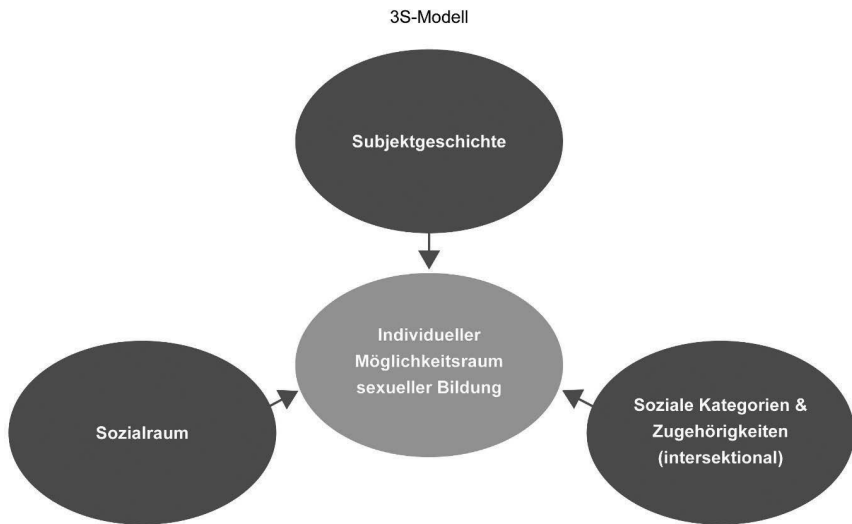
1.5 Transaktionale sexuelle Bildung und Gesellschaft

Aufgrund der relationalen Verbindung von Subjekt und Gesellschaft greifen einseitige Wirkungsannahmen zu kurz (vgl. Asmussen 2020, S. 53 ff.). Das sexuelle Mensch steht der Sexualität der Gesellschaft nicht gegenüber, emanzipiert sich nicht von der Gesellschaft und kann keine in der Gesellschaft verorteten Probleme lösen, ohne sich selbst zu entwickeln. Die Gesellschaft wiederum kann keine Interessen gegenüber den Menschen durchsetzen, ohne dass die Menschen selbst beteiligt wären. Entsprechend entwickeln sich die Menschen und die Gesellschaft auch im Prozess der sexuellen Bildung gemeinsam weiter (vgl. Mantey 2024, S. 124 f.).

Im Hinblick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse ist dabei jedoch zu berücksichtigen, dass durch die vergangene Praxis und aktuelle Praktiken bestehende Machtverhältnisse und damit verbundene Benachteiligungen permanent (re-) produziert werden und Menschen unterschiedliche Möglichkeiten haben, sich und damit auch die Gesellschaft zu verändern. Der ihnen zur Verfügung stehende Möglichkeitsraum ist auf verschiedene Weise begrenzt oder mit Ressourcen ausgestattet (vgl. Mantey 2024, S. 103 ff.):

-
- 5 Trotz des normativen Ziels der Steigerung der Sexuellen Gesundheit wird im Konzept der TsB keine real erreichbare Teleologie angenommen, weil sich sowohl Sexualität als auch das Ideal der Sexuellen Gesundheit permanent weiterentwickeln (Mantey 2024). Es wird also nicht davon ausgegangen, dass die Gesellschaft irgendwann zu 100 % sexuell gesund ist. Möglich ist lediglich eine wiederkehrende Annäherung.
 - 6 Da das zugrunde gelegte Verständnis von Sexueller Gesundheit stark subjektive Anteile hat, kann es in realen Veränderungsprozessen zu Konflikten führen, etwa wenn neue sexuelle Praktiken nur für eine Gruppe an Personen zu einer Zunahme von Sexueller Gesundheit führen. Daher verweist das Konzept der TsB auf die Notwendigkeit, ethisch begründete Entscheidungen zu fällen. Diesbezüglich können bspw. die sexuellen und reproduktiven Rechte der IPPF herangezogen werden.

Abb. 1: 3S-Modell, Möglichkeitsraum Transaktionaler sexueller Bildung⁷
(Mantey 2024, S. 104)



1. Subjektgeschichte: Die Menschen bringen aufgrund ihrer biografischen gesellschaftlichen Einbettung und Erfahrungen einen je spezifischen (sexuellen) Habitus und unterschiedliches praktisches Wissen in Bildungssituationen ein, haben je individuelle Ausstattungen mit (ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem) Kapital und nehmen im sozialen Raum unterschiedliche Positionen ein.
2. Soziale Zugehörigkeiten (intersektional): Die Menschen gehören unterschiedlichen (sozial konstruierten) Gruppen an, da sie diesbezüglich bspw. Zwängen der kategorialen Zuordnung unterliegen. Die (mehrfachen) Zugehörigkeiten haben jeweils Auswirkungen auf ihre Sexuelle Gesundheit und auf ihre Handlungsmöglichkeiten.
3. Zusätzlich hält der konkrete (Sozial-)Raum und die Zugehörigkeit zu spezifischen Milieus oder Gruppen, unterschiedliche Möglichkeiten der Veränderung von Praktiken bereit oder verhindert sie (vgl. Mantey 2024, S. 125).

Aus den dargestellten Elementen lässt sich eine Definition Transaktionaler sexuelle Bildung ableiten (Mantey 2024, S. 118):

7 Zentrale Bezugspunkte des 3S-Modells, welches den Möglichkeitsraum darstellt, sind die praxistheoretischen Grundlagen (Hillebrandt 2014), die Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieu (1987; 1992/2015) sowie Diskurse zu Differenzordnungen und Intersektionalität (Hartmann 2017; Hartmann 2012; Walgenbach 2012).

„Transaktionale sexuelle Bildung meint die Realisierung von neuartigen sexuellen Handlungen (auch Denken, Fühlen etc.) durch ein Subjekt, welche bestehende sexuelle Praktiken dahin gehend verändern, dass aus Sicht des Subjekts ein situativer Zuwachs an Sexueller Gesundheit entsteht. Dieser Prozess ist kein rein geistiger Prozess, sondern umfasst den gesamten Menschen. Im Rahmen des Prozesses verändern sich nicht nur das Subjekt, sondern auch die sexuelle Praxis, bzw. die Sexualität der Gesellschaft. Die Möglichkeit der Subjekte, sexuelle Praktiken und damit auch die sexuelle Praxis zu verändern, ist aus Perspektive der Subjekte in verschiedener Hinsicht eingeschränkt. Die geronnene Geschichte der Subjekte, etwa ihr Habitus und ihre Ausstattung mit Kapital (Pierre Bourdieu), soziale Praktiken der Kategorisierung und entsprechende Zugehörigkeiten in intersektionaler Verschränkung sowie konkrete (Sozial-)Räume und soziale Beziehungen begrenzen die Möglichkeiten der transaktionalen sexuellen Bildung.“

1.6 Diskussion

Im Vergleich zu klassischen Bildungskonzepten, etwa dem von Wilhelm von Humboldt (vgl. Humboldt 1960–1981), oder aktuellen Ansätzen der Sexualpädagogik, etwa von Uwe Sielert (vgl. Sielert 2023), irritiert das Konzept der TsB – insbesondere im Hinblick auf die Verortung des Bildungsprozesses in den Handlungsvollzügen der Praxis. Es bietet jedoch zugleich wichtige Vorteile (vgl. Mantey 2024, S. 118–128):

- Das Konzept ist an Kritiken anschlussfähig, welche klassische kognitive Bildungskonzepte und das bürgerliche Erkenntnissubjekt als bürgerliches Ideal und Konstrukt problematisieren (vgl. Sting 2016; Grundmann et al. 2016; Langer 2023). Auch Handlungspraktiken, im herkömmlichen Sinne „bildungsferner“ Milieus, können dem enthaltenen Bildungsideal entsprechen. Alle Menschen, auch solche, die nicht gerne kognitiv lernen oder reflektieren, können sich sexuell bilden, indem sie Praktiken im Sinne von Sexueller Gesundheit verändern. Sexuell gebildet sind Personen, die sich sexuell gesund verhalten, nicht unbedingt Personen, die sich intensiv mit Sexualität auseinandergesetzt haben.
- Aufgrund der Verortung von sexueller Bildung in der Relationalität von Subjekt und Gesellschaft ist es nicht länger das Subjekt, das den alleinigen Auftrag erhält, sich zu bilden, bzw. zu optimieren und es wird entsprechend kein Mangel aufseiten des Subjekts unterstellt (vgl. Langer 2023, S. 19) – das Subjekt ist stattdessen mit der gesellschaftlichen Praxis verwoben, sodass sich der Veränderungsdruck des Ideals sexueller Bildung auch auf gesellschaftliche Praktiken richtet.

- Durch den Blick auf Praktiken, die im Wesentlichen aus körperlichen Handlungen bestehen, wird das Konzept der Bedeutung des Körpers im Kontext von Sexualität gerecht. Der Körper, seine Handlungen und auch seine Veränderung werden Teil des Bildungsprozesses. Bspw. geht es nicht darum, viel über Safersex zu wissen, sondern ihn konkret körperlich umzusetzen.
- Ebenso wird das Konzept der Bedeutung von Materialität und Räumen im Kontext von Sexualität gerecht. Das Internet als Beispiel hat in der heutigen Gesellschaft für die Sexuelle Gesundheit eine große Bedeutung. Hier werden u. a. Kontakte geknüpft, Unterstützung erfahren und Informationen eingeholt. Diese Bedeutung gerät durch den Blick auf Praktiken unmittelbar in den Fokus.
- Durch das Konzept der Subjektivierung ermöglicht die TsB im Kontrast zu emanzipatorischen Konzepten von sexueller Bildung theoretische Anschlüsse an zentrale und aktuelle Diskursstränge der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, der Queer Studies und des sexualpädagogischen und sexualwissenschaftlichen Diskurses, die an vielen Stellen, wie z. B. dem Verständnis von Sexualität und Gesellschaft, ganz wesentlich auf Subjektivierungstheorien basieren (vgl. Hartmann 2012; Baar/Hartmann/Kampshoff 2019; Tuider 2016).

2 Transaktionale sexuelle Bildung und Organisationen

Dieser Abschnitt geht der Frage nach, was das dargestellte Konzept der TsB für die Gestaltung von Sexualität in Organisationen bedeutet. Diesbezüglich trifft das Konzept keine direkten Aussagen. Geht man jedoch davon aus, dass Organisationen sexuelle Bildungsprozesse und Sexuelle Gesundheit ermöglichen möchten, lassen sich Ableitungen treffen.

2.1 Sichtbarmachung und Analyse von Praktiken und Praxisformationen

Aufgrund der praxistheoretischen Grundlage verweist das Konzept zunächst auf die Inblicknahme von Praktiken und Praxisformationen. Die Sexualkultur einer Organisation wäre vor diesem Hintergrund als spezifisches Set an ablaufenden Praktiken zu verstehen. Der Umgang mit Sexualität in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe wäre bspw. als eine Praxisformation zu verstehen, die verschiedene einzelne Praktiken enthält (Zimmerregeln, Gespräche in Krisen, Bildungsangebote etc.). In der Veränderung von Sexualkulturen und somit in der Ermöglichung von sexueller Bildung und Sexueller Gesundheit sind diese Praktiken in den Blick zu nehmen. Konkrete Handlungen (auch Gedanken und

Emotionen), aber auch Körperlichkeit, Materialität und räumliche Gegebenheiten, welche Teil der Praktiken und der Praxisformationen sind, müssen betrachtet und sichtbar gemacht werden, um sie bei Bedarf verändern zu können.

Ein Beispiel: Im Umgang mit Paarbeziehungen der Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe wären die damit verknüpften Praktiken sichtbar zu machen. Bringen die Jugendlichen Partner:innen in die Einrichtung mit? Wie reagieren die Erziehenden? Müssen Partner:innen vorgestellt werden? Welche Gedanken laufen aufseiten der Erziehenden und der Jugendlichen ab? Welche Gefühle lösen die Praktiken aus? Dürfen Zimmertüren geschlossen werden und sind Übernachtungen erlaubt? Welche Abläufe sind im Hintergrund damit verknüpft? Wie und wann sprechen die Erziehenden miteinander über die Beziehungen der Jugendlichen? Wie wird mit Intimität umgegangen und wie wird Schutz hergestellt?

Ausgehend von der Sichtbarmachung kann es dann in weiteren Schritten darum gehen, zu klären, inwieweit die Praktiken Auswirkungen auf die Sexuelle Gesundheit der Jugendlichen haben und inwieweit die Jugendlichen und alle weiteren Beteiligten die Möglichkeit haben, die Praktiken anzupassen, sodass die Sexuelle Gesundheit der Jugendlichen zunimmt. Im Fokus stehen also Prozesse, Abläufe und alle sie bedingenden Faktoren. Ebenso wie im Verständnis von Sexualassemblagen und Sexualkultur (s. Kapitel 3 in diesem Band) geht es also darum, vielfältige Elemente von Sexualität wahrzunehmen – hier allerdings mit besonderer Aufmerksamkeit für ablaufende Praktiken und Praxisformationen.

2.2 Verwobenheit und permanente Weiterentwicklung von Praktiken wahrnehmen und nutzen

Da Praktiken qua Definition niemals isolierte Ereignisse sind, sondern auch an anderen Orten ablaufen und dabei in ständiger Reproduktion, aber zugleich in stetiger Entwicklung befindlich sind, verweist die praxistheoretische Grundlage darauf, Praktiken in- und außerhalb von Organisationen in ihrer Ausführung zu betrachten, zu vergleichen und ggf. anzupassen. Interessant kann es bspw. sein, das Außen einer Organisation, also „externe“ Praktiken wahrzunehmen und die Art und Weise zu betrachten, in der diese Praktiken in der Organisation reproduziert werden.

Beispiel: In der stationären Erziehungshilfe stellt sich bspw. die Frage, ob die in der Gesellschaft übliche binäre Unterscheidung von Mädchen und Jungen reproduziert wird. Tatsächlich ist es in größeren Wohngruppen eine übliche Praktik, einen Bereich für Mädchen und einen Bereich für Jungen auszuweisen, was für nicht binäre Jugendliche Probleme aufwirft. Ein weiteres Beispiel wäre die Frage, inwiefern gesellschaftliche Praktiken der Tabuisierung, etwa in Bezug auf die Thematisierung von sexualisierter Gewalt, reproduziert oder infrage gestellt werden.

Darüber hinaus kann es aber auch darum gehen, gezielt zu versuchen, Änderungen von „externen“ Praktiken anzustoßen, die in die eigene Organisation hineinreichen und die Sexuelle Gesundheit der Beteiligten in der Organisation beeinträchtigen. Z. B. kann versucht werden, durch verbandliche, politische Arbeit gesetzliche Regelungen zu ändern, die sexualitätsbezogene Praktiken negativ beeinflussen.

Weiterhin kann es im Kontext von Vergleichen im Sinne von „Best Practice“ auch ertragreich sein, für die Sexuelle Gesundheit ertragreiche Praktiken, bzw. positive Veränderungen von Praktiken in anderen Organisationen bewusst zu suchen und selbst zu nutzen, also die eigenen Praktiken entsprechend anzupassen.

Beispiel: Durch Vernetzungsaktivitäten, wie Arbeitskreise zum Umgang mit Sexualität, können spezifische Praktiken und Praxisformationen, wie der Umgang mit Paarbeziehungen in der stationären Erziehungshilfe verglichen werden.

2.3 Unbestimmtheit nutzen und herstellen

TsB ist theoretisch in der Unbestimmtheit von Praktiken und Praxis verortet. Sie „nutzt“ die Handlungsspielräume von Menschen innerhalb bestehender Praktiken, um Sexuelle Gesundheit zu realisieren.

Beispiel: In der stationären Erziehungshilfe ist es eine übliche Praktik, die Möglichkeiten der Jugendlichen, das eigene Zimmer zu verschließen, zu regulieren. Wie genau diese Regulierung aussieht, ist jedoch nicht in Stein gemeißelt. In dem Moment, in dem eine Fachkraft die geltende Regel in einer Teamsitzung hinterfragt oder in der Interaktion mit Jugendlichen „einfach einmal“ anpasst, entsteht ein Raum der Unbestimmtheit.

TsB findet dann statt, wenn sexuelle Praktiken im Sinne von Sexueller Gesundheit verändert werden. Dies fordert dazu auf, Unbestimmtheiten zu nutzen und auch gezielt auszulösen. In diesem Sinne geht es in Organisationen darum, „einzementierte“ Prozesse und Strukturen infrage zu stellen und Veränderungen immer wieder möglich zu machen. Es geht also um das Gegenteil von „das machen wir schon immer so“. Beispiele für „automatisch“ entstehende Unbestimmtheiten in Organisationen sind das Hinzutreten von neuen Akteuren. Werden bspw. in einer Jugendwohngruppe neue Mitarbeitende eingestellt oder neue Jugendliche aufgenommen, werden bestehende Abläufe möglicherweise infrage gestellt. Bspw. kann es sein, dass eine Mitarbeitende, die in einer Einrichtung anfängt, andere Prozesse und Regeln des Umgangs mit Paarbeziehungen von Jugendlichen kennt. Ihre Fragen oder Irritationen können genutzt werden, um bestehende Abläufe auf den Prüfstand zu stellen. Weitere Gelegenheiten, Prozesse und Strukturen kritisch zu betrachten, sind Evaluationsergebnisse, Erkenntnisse aus Fortbildungen oder die Entwicklung neuer technischer Anwendungen. Alternativ können Prozesse und Strukturen gezielt periodisch in Teamsitzungen

oder in speziell eingerichteten Entwicklungstagen überprüft werden. Z. B. könnte im Rahmen einer wiederholten Vorlage eines sexualpädagogischen Konzepts der Umgang mit Sexualität in der Einrichtung überarbeitet werden.

2.4 Kreativität, Spiel und Utopie zur Veränderung von Praktiken

TsB findet dann statt, wenn bestehende Praktiken verändert und erneuert werden, so dass Sexuelle Gesundheit entsteht. Es muss also etwas Neues entstehen und es stellt sich die Frage, wie dieses Neue gezielt gefördert werden kann. Dies lenkt den Blick auf die Bedeutung von Kreativität, Spiel und utopische Methoden.

Beispiele: In der stationären Erziehungshilfe könnten unter Mitarbeit aller Beteiligten mittels kreativer Methoden der Bildungsarbeit mit Gruppen (vgl. Scholz 2018) unterschiedliche Zimmerregelungen zum Mitbringen von Besuch erarbeitet werden. In den folgenden Monaten könnte mit den verschiedenen Varianten „gespielt“ werden, indem sie jeweils für einige Wochen ausprobiert werden. Eine utopische Herangehensweise wäre die Durchführung einer Zukunftswerkstatt (vgl. Stimmer 2020, S. 271) zu folgender Frage: Wie sieht eine stationäre Wohngruppe aus, die allen Beteiligten optimale Sexuelle Gesundheit ermöglicht?

2.5 Partizipation und empirische Rückbindung

Sexuelle Gesundheit ist subjektiv und befindet sich in einem steten Wandel (vgl. Mantey 2024, S. 99 ff.). Was heute von einer Person oder gesamtgesellschaftlich als sexuell gesund empfunden wird, kann morgen bereits überholt sein. Dies fordert im Blick auf die Gestaltung von Organisationen zum einen dazu auf, wiederholt die Sichtweise aller Beteiligten zu berücksichtigen. Zum anderen sollten empirische Erkenntnisse herangezogen werden, um gesellschaftliche Entwicklungen einbeziehen zu können.

Beispiel: Wenn in einer Wohngruppe für Jugendliche überlegt wird, welche Medien und Materialien zur Sexualaufklärung bereitgestellt und wie sie den Jugendlichen zugänglich gemacht werden, sollten zum einen die Jugendlichen selbst maßgeblich mitreden können. Zum anderen können Studien herangezogen werden, etwa die regelmäßige Jugendsexualitätsstudie der BzGA (vgl. Scharmanski/Heßling 2021), die Auskunft über bevorzugte Medien der Jugendlichen gibt.

2.6 Machtverhältnisse

Da die sexuelle Praxis von Machtverhältnissen und hiermit verknüpften strukturellen Benachteiligungen und Diskriminierungen durchzogen ist und Menschen

daher unterschiedliche Möglichkeiten haben, die (sexuelle) Praxis, bzw. einzelne (sexuelle) Praktiken an ihre Sexuelle Gesundheit anzupassen, sollten in der Gestaltung von Organisationen Machtverhältnisse betrachtet werden. Dies bezieht sich auf die Analyse der Situation der einzelnen Klient:innen, auf die Mitarbeitenden, auf die Organisation als Ganzes und auf einzelne Prozesse und Strukturen der Organisation.

Beispiel: In der stationären Erziehungshilfe stellt sich bspw. die Frage, ob die Bedürfnisse von Jugendlichen, die nicht der cis-geschlechtlichen Norm entsprechen und als solche gesellschaftlich benachteiligt und diskriminiert werden, in einer konkreten Wohngruppe Berücksichtigung finden. Von Interesse ist bspw. die Frage, ob Sexualität, die nicht der gesellschaftlichen Norm entspricht, tabuisiert ist oder ob sie sich in der Organisation auf verschiedenen Ebenen wiederfindet: Sind die Darstellungen auf der Webseite der Organisation heteronormativ? Ist die Raumordnung heteronormativ angelegt? Werden diskriminierende Witze oder Sprüche, etwa zu Homosexualität toleriert? Finden queere Jugendliche vor Ort Unterstützung oder Informationsmaterial?

Entsprechend geht es auch darum, etwa im Sinne einer intersektionalen sexuellen Bildung (vgl. Busche/Hartmann/Bayramoglu 2022), die Beteiligung der Organisation und der sexualpädagogisch Tätigen an den gegebenen Machtverhältnissen in den Blick zu nehmen und die jeweiligen Praktiken zugunsten von benachteiligten und diskriminierten Gruppen anzupassen.

3 Fazit

Der Beitrag ging der Frage nach, was das Konzept der TsB für die Betrachtung und Gestaltung von Sexualkulturen in Organisationen bedeutet. Deutlich wurde, dass das Konzept keine unmittelbaren Aussagen zur Gestaltung von Organisationen trifft, sondern sexuelle Bildung auf neue und irritierende Weise definiert. Unter der Prämisse, dass Organisationen die Sexuelle Gesundheit der beteiligten Akteure anstreben und entsprechend sexuelle Bildung realisieren möchten, lassen sich jedoch Ableitungen für die Betrachtung und Gestaltung von Organisationen treffen.

Zusammenfassend richtet das Konzept der Transsexuellen Bildung den Blick auf vier Aspekte:

- Erstens verweist es auf die Notwendigkeit (wiederkehrende) Handlungen in Organisationen (Praktiken) in den Blick zu nehmen und zu analysieren, wie diese auf die Sexuelle Gesundheit der Menschen wirken. Zu fragen wäre bspw. danach, welche sexualitätsbezogenen Abläufe und Handlungen es in der Organisation gibt und wie unterschiedliche Körper, Materialität und Räume daran jeweils beteiligt sind. Die sich anschließende Frage nach der Wirkung auf die Sexuelle Gesundheit ist primär durch die beteiligten Menschen

zu beantworten, da Sexuelle Gesundheit hochgradig subjektiv ist. Abläufe sind also aus Sicht der Beteiligten auf den Prüfstand zu stellen.

- Zweitens fordert das Konzept dazu auf, die Verwobenheit, aber auch den Kontrast zwischen internen und externen Abläufen (Praktiken) zu betrachten. Von Interesse ist bspw. inwiefern externe Praktiken (negativ oder positiv) in die Organisation hineinwirken (z. B. die binäre Unterscheidung von Geschlecht) oder welche externen Weiterentwicklungen von Praktiken übernommen werden könnten, um die Sexuelle Gesundheit der Menschen vor Ort zu fördern („Best Practice“ anderer Einrichtungen).
- Drittens fordert das Konzept dazu auf, Organisationen entwicklungs offen zu halten, da sexuelle Bildung nur dort stattfinden kann, wo Verhalten derart angepasst werden kann, dass mehr Sexuelle Gesundheit entsteht. Gefragt werden muss daher, wie in Organisationen Neuerungen ermöglicht oder angestoßen werden können, etwa durch Fortbildungen, kreative und utopische Methoden (z. B. Zukunftswerkstatt) oder spielerische Herangehensweisen (z. B. „einfach mal ausprobieren“).
- Viertens sensibilisiert das Konzept der TsB für Machtverhältnisse, die die Möglichkeiten einzelner einschränken, Praktiken im Sinne ihrer Sexuellen Gesundheit zu verändern. Von Interesse ist, inwiefern die Geschichte der Menschen, der Sozialraum der Organisation sowie soziale Zugehörigkeiten in intersektionaler Verschränkung die Möglichkeiten der Akteure begrenzen oder ermöglichen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): *Bildung als produktive Verwicklung*. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. S. 27–68.
- Asmussen, Michael (2020): *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff*. Dissertation.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (2019): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung*. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 31–54.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992/2015): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Durchges. Neuauflage der Erstauflage 1992. Hamburg: VSA Verlag.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2018): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2021): *Raum. Einführung*. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud Corinna/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 464–476.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Bayramoglu, Yener (2022): *Intersektionale sexuelle Bildung – machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend*. In: Böhm, Maika/Herrath, Frank/Kopitzke, Elisa/Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 87–102.

- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe/Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2016): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 57–86.
- Hartmann, Jutta (2012): Queertheoretische Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 1–38.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Humboldt, Wilhelm von (1960–1981): Werke in fünf Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietze, Maud Corinna/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2021): Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. In: Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 16–31.
- Mantey, Dominik (2024): Transaktionale sexuelle Bildung – eine praxistheoretische Skizze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H. (Hrsg.): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: transcript. S. 40–53.
- Rieske, Thomas/Budde, Jürgen (2022): Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung – Eine subjektivierungstheoretische Skizze. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas (Hrsg.): Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 63–91.
- Scharmski, Sara/Heßling, Angelika (2021): Medien der Sexualaufklärung. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt. Köln.
- Scholz, Lothar (2018): Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. Achte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Sielert, Uwe (2023): Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Zeitschrift für Sexualforschung 36, S. 86–95.
- Stimmer, Franz (2020): Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sting, Stephan (2016): Bildung im sozialen Raum. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 14, H. 2, S. 118–139.
- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, Germany: Springer VS. S. 399–412.
- Tuider, Elisabeth (2016): Sexualität. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 538–556.
- World Health Organization. „Sexual and reproductive health“. https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/