

Masterthesis

im Masterstudiengang Internationale Soziale Arbeit
an der Fachhochschule Erfurt

Transkulturelle Sexualpädagogik in der internationalen Jugendarbeit.

**Praxiskonzept für die Integration Sexueller Bildung in die internationale
Jugendarbeit in Deutschland unter Berücksichtigung des Transkulturellen
Lernens.**

Erstprüferin: Prof. Dr. Christine Rehklaue

Zweitprüferin: Dr. Mithu Melanie Sanyal

vorgelegt von: Elisabeth Brokow-Loga
Matrikelnummer: 120008816
Fachsemester: 6
Modul: MA4M4.4 Masterthesis
Semester: Sommersemester 2020
Telefon: 0152 219 69 256
Adresse: Karl-Haußknecht-Str. 9, 99423 Weimar
E-Mail: e.brokow-loga@posteo.de
Abgabe: 9. Oktober 2020

„Da die Menschen gehen, ist es von Bedeutung, nicht nur danach zu fragen, woher sie kommen, sondern auch danach, welche Wege sie zurückgelegt haben“

– Arata Takeda, 2012

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abkürzungs-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
1 Einleitung.....	1
1.1 Relevanz des Themas und Forschungsgegenstand	1
1.2 Hintergrund und Begründung der Forschungsfrage	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	5
1.4 Reflexion der eigenen Rolle und Motivation.....	7
2 Forschungsstand: Sexuelle Bildung.....	9
2.1 Sexualpädagogik: Von der Gefahrenabwehr	9
2.2 ... zur Lebensbegleitung: Sexuelle Bildung.....	12
3 Forschungsstand: Transkulturelles Lernen	15
3.1 Transkulturalität: Der Weg aus der interkulturellen Falle.....	15
3.2 Perspektiven transkulturellen Lernens	19
3.2.1 <i>Das A.T.C.C.-Machtraummodell.....</i>	<i>22</i>
3.2.2 <i>Phasen transkulturellen Lernens</i>	<i>28</i>
4 Begründung für eine Transkulturelle Sexuelle Bildung in der internationalen Jugendarbeit.....	31
5 Praxiskonzept für Transkulturelle Sexuellen Bildung in der internationalen Jugendarbeit.....	35
5.1 Internationale Jugendarbeit als Feld Sexueller Bildung	35
5.2 Organisationsebene: Machträume des Trägerorganisation.....	37
5.3 Pädagogische Ebene: Fortbildung der TrainerInnen.....	46
5.3.1 <i>Erste Fortbildungsphase: Verantwortung</i>	<i>49</i>
5.3.2 <i>Zweiter Fortbildungsteil: Vertrauen.....</i>	<i>53</i>
5.3.3 <i>Querschnittsprozess: Dialog.....</i>	<i>54</i>
6 Fazit.....	56
7 Literaturverzeichnis	60
8 Eidesstattliche Erklärung	64

Abkürzungs-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abkürzungen

A.T.C.C.	Approche et transformation constructives des conflits (frz.); Konflikte rechtzeitig wahrnehmen und konstruktiv transformieren (dt.)
EiCCC	Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation
EJBW	Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte in Weimar
ESK	Europäischer Solidaritätskorps
HIV	Humane Immundefizienz-Virus
IBM	International Business Machines Corporation

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1:	A.T.C.C.-Machtraummodell.....	24
Tabelle 1:	Übersicht problemzentrierte Interviews.....	3
Tabelle 2:	Werte - Unwerte - Ideale nach dem A.T.C.C.-Ansatz.....	25
Tabelle 3:	Machträume auf Träger-Ebene.....	38-39
Tabelle 4:	Übersicht der Fortbildung für die Trainer!nnen zu Transkultureller Sexuelle Bildung.....	48

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas und Forschungsgegenstand

Die intensive Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen hat vor allem 2010 durch den Fall der Odenwaldschule an Breite gewonnen. Medienberichte, nach denen es zahlreiche Fälle sexualisierter Gewalt durch Lehrpersonen an Schüler!nnen¹ der Reformschule und des Internats in Südhessen gab, führten zu gesellschaftspolitischen und fachlichen Diskussionen. Insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Soziale Arbeit wurden seitdem in ihrer Positionierung zu Themen wie Nähe und Distanz sowie Macht und Sexualität ganz neu herausgefordert (vgl. Retkowski et al. 2018: 15). Auch die non-formalen Bildungsträger geraten immer mehr unter Druck, sich des Themas anzunehmen, Geschehenes aufzuarbeiten und Konzepte für den zukünftigen Umgang zu entwickeln. Eine Thematisierung innerhalb von Bildungskontexten sollte dabei mit dem Ziel verbunden sein, einer Enttabuisierung auch über pädagogische Kontexte hinaus zu wirken. Dies passierte breitenwirksam im Herbst 2017: Mittels des Hashtags #metoo wurde weltweit auf die unzähligen Erfahrungen sexualisierter Gewalt an Frauen aufmerksam gemacht und die bis dahin überwiegend tabuisierten Themen wie Sexismus, sexuelle Belästigung, Übergriffe oder Vergewaltigung gelangen stärker in den Fokus öffentlicher Debatten. Wenngleich diese Enttabuisierung zweifelsohne wichtig ist, verstärkt sie in der Sexualpädagogik den Diskurs und die Didaktik eines *Präventionismus*, der vorwiegend Gefahren thematisiert, aber dabei die Lust und Freude in der Sexualität ausklammert und damit keine langfristige Veränderung der Problematik mit sich bringe (vgl. Sielert 2014; Sielert 2018; Henningsen 2019; Phillipps 2000). Der Sexualpädagoge Uwe Sielert fordert daher für den Bereich der Sexuellen Bildung die Integration der *lustvoll-lebensdienlichen*

¹ In dieser Arbeit wird das Ausrufezeichen als Form der gendergerechten Sprache verwendet: Daher wird beispielsweise nicht von Trainern, sondern von Trainer!nnen gesprochen. Dieser Vorschlag kommt aus der feministischen Linguistik. Das Ausrufezeichen gilt dabei als eine Fusion aus dem großen Binnen-I und dem Gender-Sternchen (*). Das Ausrufezeichen soll sowohl die queere Community als auch Frauenbewegung sichtbar machen und dabei das gemeinsame Bemühen um eine sprachliche Möglichkeit abbilden sowie vielfältige Geschlechtsidentitäten und Geschlechtergerechtigkeit einbeziehen (vgl. Pusch 2014; Pusch 2019). An Stellen, an denen dies nicht möglich ist, wird das generische Feminina verwendet.

und der *gewaltvoll-destruktiven* Perspektive. Damit sollen Blick und Umgang mit sexualisierter Gewalt nicht abgewertet werden, sondern vielmehr weiterhin wichtiger Bestandteil der Diskussion bleiben. Denn die Sexualität und damit auch die körperliche Unversehrtheit eines jeden Menschen ist ein existenzielles Grundbedürfnis und zentral für die lebenslange Entwicklung der eigenen Identität. Die (europäische) Gesellschaft, in der Jugendliche groß werden, zeichnet sich auf vielen Ebenen - so auch auf der sexuellen - multioptional und pluralistisch ab und bereichert, aber verkompliziert damit auch das Leben (vgl. Sielert 2014: 114; Kupzok 2005: 57). Die Vielfalt, die sich in diesen individuellen und lebenslangen Prozessen nicht immer konfliktfrei abbildet und entwickelt, sollte damit zwangsläufig Teil demokratischer Bildungsprozesse werden. Denn die

„neuen Sexualverhältnisse benötigen in jeder Hinsicht sexuell gebildete Menschen, um mit den gewachsenen Freiheiten kompetent und selbstbestimmt sowie verantwortlich umzugehen und gleichzeitig die Verlebendigungschancen sexuellen Erlebens zu erhalten“ (Sielert 2014: 115).

Auch die internationale Jugendarbeit kann sich diesem gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Diskurs nicht entziehen. Bisher ist Sexualität (auch in Hinblick auf ihre kultur- und identitätsstiftende Bedeutung) ein selten bearbeitetes Thema, trotz ihrer Allgegenwärtigkeit im Alltag und in der Arbeit mit Jugendlichen. Bisher fehlt es entweder gänzlich an Strategien für die Integration Sexueller Bildung oder diese finden sich im Bereich der Gefahrenabwehr und werden den hier skizzierten ganzheitlichen Ansprüchen nicht gerecht. Vor diesem Hintergrund ist es für Programme internationaler Jugendarbeit elementar, sich mit dem Thema der Sexualität auseinanderzusetzen und Modelle der Integration zu entwickeln, die in einem internationalen Kontext auch dem Anspruch der gleichberechtigten kulturellen Begegnung gerecht werden.

In dieser Arbeit soll daher die Debatte um Sexuelle Bildung um eine zusätzliche Perspektive ergänzt werden, die der bereits oben erwähnten Vielfalt gerecht werden kann: das Transkulturelle Lernen. Die Sexualität eines jeden Menschen ist individuell und lässt sich damit nicht ausschließlich über religiöse, nationale oder andere Strukturen beschreiben. Die bereits etablierte interkulturelle Sexualpädagogik hat zwar zum Ziel, ebenjene Vielfalt sichtbar zu machen, Differenzen nicht überzubetonen und einen Umgang mit dem Fremden zu finden (vgl. Gnielka 2007), doch verharrt sie nicht selten wider eigener Ansprüche in stereotypen

Zuschreibungen entlang Religion und/oder Nation. Gerade im Bereich internationaler Jugendarbeit kann Transkulturelles Lernen hierbei den Schlüssel für ein neues und umfassendes Verständnis von Sexualität bieten.

1.2 Hintergrund und Begründung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit baut auf eine eigene empirische Forschung im Wintersemester 2019/2020 auf. Während des Forschungssemesters wurde genauer untersucht, wie Sexualität in der non-formalen internationalen Jugendarbeit pädagogisch behandelt und begleitet wird und welche Perspektiven auf und welchen Umgang mit sexualisierter Gewalt Trainer!nnen des Europäischen Solidaritätskorps (ESK) haben. Es wurden drei problemzentrierte Interviews (siehe Tabelle 1) mittels einen Leitfadenfragebogens durchgeführt. Die Interviewpartner!nnen sind allesamt Trainer!nnen des ESK im Bereich der internationalen Jugendarbeit für die Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte in Weimar (EJBW).

Interview	Termin	Ort	Form
Interview A	06.02.2020	Weimar	face-to-face
Interview B	07.02.2020	Jena	face-to-face
Interview C	01.03.2020	Berlin	face-to-face

Tabelle 1: Übersicht problemzentrierte Interviews (eigene Darstellung).

Die vorläufigen Ergebnisse dieser Interviews mündeten in fünf Hypothesen:

- (1) Die Integration der Themen Sexualität und sexualisierte Gewalt innerhalb der ESK-Begleitseminare kann die Thematisierung von (kultureller) Identität unterstützen und damit einen Beitrag für eine transkulturelle Perspektive liefern.
- (2) Ob der Zugang zum Thema Sexualität über die lustvoll-lebensdienliche oder gewaltvoll-destruktive Perspektive geöffnet wird, liegt an den individuellen kulturellen Prägungen der Trainer!nnen und kann nicht verallgemeinert werden.
- (3) Ängste bei der Thematisierung sexualisierter Gewalt im Rahmen der Begleitseminare sind bei Trainer!nnen höher, die die eigene Betroffenheit abwerten und

ignorieren. TrainerInnen, die die Wahrnehmung der eigenen Betroffenheit zulassen, sind eher dazu in der Lage, das Thema pädagogisch zu begleiten.

(4) Das Thema Sexualität kann auch indirekt über das Thema Machtverhältnisse oder Diskriminierung angesprochen werden.

(5) Die destruktiven Erlebnisweisen von Sexualität geben die Legitimation sexuelle Themen auf den Seminaren zu integrieren.

Da die Ziele der Forschung vom Ziel dieser Masterthesis abweichen, findet sich eine ausführliche Darstellung an anderer Stelle und kann in dem Reflexionsbericht zur Forschung eingesehen werden. Jedoch bilden die Hypothesen die grundlegende Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema einer Transkulturellen Sexuellen Bildung für vorliegenden Arbeit. Vor allem die zweite und dritte Hypothese, die den Aspekt der kulturellen Gewordenheit der TrainerInnen ansprechen, prägen den Forschungsgegenstand für diese Masterthesis. Die Interviews werden daher in der Auseinandersetzung um eine Transkulturelle Sexuellen Bildung Unterstützung bieten. In dieser Arbeit fließen Zitate aus den Interviews flankierend ein, um die Bedeutung der einzelnen Aspekte aus der Perspektive der TrainerInnen zu bestärken. Die Zitate werden sprachlich geglättet.

Zusätzlich sei zu erwähnen, dass davon abgewichen werden musste, das ESK-Programm als konkretes Praxisbeispiel für die Entwicklung eines Praxiskonzepts Transkultureller Sexueller Bildung zu nutzen. Das europäische Programm, dass Freiwilligendienste europäischer Jugendliche organisiert und begleitet, ist mit seinen AkteurInnen zu umfangreich um es für eine konkrete Konzeptionierung im Rahmen dieser Arbeit zu analysieren. Im Laufe des Prozesses dieser Arbeit wurde deutlich, dass es einer weiteren empirischen Forschung hätte bedurft, um die notwendigen Informationen für eine Analyse zu erhalten. Dennoch ist die vorliegende Arbeit ein wichtiger Impuls für die Debatten um den Umgang mit sexualisierter Gewalt in der deutschsprachigen internationalen Jugendarbeit.

Ziel dieser Arbeit ist es, die beiden Diskurse um Sexuelle Bildung und Transkulturalität zusammenzubringen, um damit einen Beitrag zur Konzeptentwicklung für die Integration Sexueller Bildung in die non-formale internationale Jugendarbeit zu leisten. Dabei soll in dieser Arbeit der Fokus nicht auf die Arbeit mit

den Jugendlichen gelegt werden, sondern bereits bei den maßgeblichen Gestalter!nnen der Programme ansetzen und daher die Rolle der Trägerorganisationen und Bildungstrainer!nnen beleuchten. Zu den Zielen gehört dabei auch, dem Diskurs einen neuen Impuls zu geben und Sexuelle Bildung ganzheitlicher zu denken – explizit nicht, um Diskursen über sexuelle Gewalt die Legimitation abzusprechen. Es ist richtig und wichtig über Gewalt zu sprechen und Wege der Vermeidung zu finden. Diese Arbeit möchte dieses Thema aber stärker an der Wurzel greifen und Prävention nachhaltiger denken.

Ich möchte mit dieser Arbeit dem Bedarf nach einer Orientierung für eine Transkulturelle Sexuellen Bildung nachgehen, die kulturelle Vielfalt nicht ausschließlich an Nationalgrenzen und Weltreligionen abliest, den *Präventionismus* überwindet und die lustvoll-lebensdienliche sowie gewaltvoll-destruktive Sexualität miteinander integriert und dialogfähig macht. Daher möchte ich mich in dieser Masterthesis der Frage nähern:

Welche Herausforderungen und Ansprüche werden gegenüber Sexueller Bildung in der internationalen Jugendarbeit deutlich und wie können diese aus transkultureller Perspektive in ein Praxiskonzept für Trägerorganisationen und Trainer!nnen transferiert werden?

Diese Arbeit hat, wie im weiteren Verlauf deutlich wird, einen explorativen Charakter und erhebt daher selbstverständlich kein Anspruch auf Vollständigkeit. Ich beschränke mich in meiner Betrachtung hauptsächlich auf deutschsprachige Diskurse, da die Sexuelle Bildung in Deutschland von diesen am meisten geprägt ist. Bei einer umfangreichen Betrachtung der Sexuellen Bildung in anderen Ländern, sollten die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um andere Sprachräume erweitert und ergänzt werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um der oben angeführten Fragestellung und Zielsetzung näher zu kommen, baut die vorliegende Arbeit auf folgende Schritte auf:

Im folgenden zweiten Kapitel und dem ersten Schritt auf dem Weg zu einem Praxiskonzept, wird der Diskurs um eine Sexualpädagogik/Sexuelle Bildung dargestellt.

Hierzu wird das konventionelle und gewachsene Verständnis von Sexualpädagogik, entlang einer Gefahrenabwehr im Sexuellen, um die Forderung nach einer Integration der lustvollen Sexualität, mit dem Ziel einer ganzheitlichen Sexuellen Bildung, ergänzt. Grundlage hierfür sind hauptsächlich die wissenschaftlichen Ausführungen des Sexualwissenschaftlers Uwe Sielert. Hier soll deutlich werden, dass die beste Prävention sexualisierter Gewalt eine grundlegende Arbeit an den vielfältigen Sexualitätsthemen sein sollte.

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, was unter dem Begriff der Transkulturalität in Abgrenzung bzw. Weiterentwicklung des noch immer vorherrschenden Ansatzes der Interkulturalität zu verstehen ist. Es werden zwei bestehende Ansätze des Transkulturellen Lernens beschrieben, die in der Entwicklung eines Praxismodells Transkultureller Sexueller Bildung die Grundlage bilden: das *A.T.C.C.²-Machtraummodell* und die *Phasen des Transkulturellen Lernens*.

Das vierte Kapitel dient dazu die Diskurse um Sexuelle Bildung und Transkulturalität zusammenzubringen und beschreibt zum einen, wie die aktuelle Situation in der kulturellen Bildungsarbeit aussieht und zum anderen, warum es wichtig ist, eine Transkulturelle Sexuelle Bildung in der internationalen Jugendarbeit mitzudenken.

Das fünfte Kapitel ist der Kern der Arbeit und bildet das Praxiskonzept für die Integration Sexueller Bildung unter dem Aspekt des Transkulturellen Lernen ab. Dazu wird in einem ersten Schritt der Fokus auf die organisatorische und strukturelle Dimension gelegt: Welche Verantwortungs-, Vertrauens- und Dialogräume haben die Trägerorganisationen und Trainer!nnen? In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie eine Fortbildung von Bildungstrainer!nnen aussehen sollte, damit sie den Ansprüchen an eine ganzheitliche Sexuelle Bildung und dem transkulturellen Umgang mit Vielfalt gerecht wird.

Das letzte Kapitel führt die Ergebnisse der Arbeit zusammen und liefert einen Ausblick für die weitere Forschung und Praxis der internationalen Jugendarbeit.

² Die Abkürzung ist Französisch und steht für *Approche et transformation constructives des conflits* und bedeutet auf Deutsch *Konflikte rechtzeitig wahrnehmen und konstruktiv transformieren* (Bittl o.J.: 7).

1.4 Reflexion der eigenen Rolle und Motivation

Seit zweieinhalb Jahren beschäftige ich mich intensiv mit feministischen Perspektiven und Sexualität. So ist es mir nicht selten passiert, dass ich Zeugin von Situationen wurde, in denen das Reden über sexualisierte Gewalt und Sexualität sich ausschließlich auf das Sprechen über die zu schützenden Personen und über wissenschaftlichen Erkenntnisse beschränkte. Aus diesen Erlebnissen resultiert meine Motivation für die Masterthesis, die ich an dieser Stelle beschreiben möchte.

2018, im Rahmen meiner Ausbildung zur Konflikttrainerin für transkulturelles Lernen, setzten wir uns mit der #metoo-Debatte im Rahmen des Passivitäts- und Discounten-Ansatzes aus der Transaktionsanalyse auseinander. Es war zu vermuten, dass diese Perspektive zur persönlichen Positionierung in der globalen Debatte beiträgt, doch gelang es uns nicht, unsere persönlichen Erlebnisse der gewaltvollen oder grenzüberschreitenden Sexualität im formalen Raum zu teilen. Erst der informelle Raum und Schokokuchen halfen, eigene Erlebnisse vorsichtig anzusprechen. Was verhinderte also das Sprechen über unsere eigene Sexualität? Welche Sexualkultur wurde in der Gruppe aber auch bei jeder einzelnen Person sichtbar?

Eine ähnliche Erfahrung machte ich bei einer Teilnahme an einem Konzeptentwicklungstreffen des Europäischen Solidaritätskorps zum Umgang mit sexualisierter Gewalt im Mai 2019. Ich erlebte eine einseitige Diskussion mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen und Präventionsmaßnahmen für den konkreten Fall zu entwickeln. Zwei Perspektiven wurden für mich auf diesem Treffen sichtbar: (1) Die lustvolle und dialogfähige Sexualität findet kaum Raum in der Auseinandersetzung und (2) die individuelle Betroffenheit und eigene sexuelle Biografie der Trainer!nnen blieben weitgehend ungeachtet. Parallel zu diesem bundesweiten Treffen der Trainer!nnen wurde der Wunsch nach Orientierung und Sicherheit im Umgang mit Grenzüberschreitungen auch innerhalb eines ESK-Trainer!nnenpools eines spezifischen Bildungsträgers sichtbar und die Trainer!nnen, zu denen auch ich gehöre, forderten von der Institution eine konzeptionelle Auseinandersetzung.

Diese Klarstellung macht deutlich: Es kann hier nicht um vermeintlich *neutrale Objektivität* gehen, und soll es auch nicht. Stattdessen ist sich der hier vertretene

Forschungsansatz, der von konstruktivistisch-feministischen Arbeiten informiert ist, darüber im Klaren, dass meine eigene Position und Zugang zum Thema auch die Ergebnisse prägt. Im Sinne einer feministischen Forschungsethik, u. a. nach Donna Haraways *situiertem Wissen* (1988): Interpretationen der sozialen Realität, also beispielsweise die Beobachtung, wie Trainer!nnen Sexualität in Seminaren thematisieren, sind kontingent, gesellschaftlich geformt und von der Forscher!innenposition abhängig. Den von kritischen Forscher!innen und Feminist!innen seitdem gegangenen Pfad schlage auch ich ein: Die explizite Transparenz der eigenen Ausgangsposition als Forschende macht es möglich, Voreingenommenheit sichtbar zu machen – und auch Eingebundensein in soziale Machtverhältnisse. Diese objektivitätskritische, involvierte, engagierte und sich selbst als eingebunden/verwickelt wahrgenommene Perspektive, die besonders aus kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen entstanden ist, soll auch als Beitrag zur Disziplin der Sozialen Arbeit verstanden werden.

2 Forschungsstand: Sexuelle Bildung

2.1 Sexualpädagogik: Von der Gefahrenabwehr ...

Ausgangspunkt dieser Arbeit war es, einen Umgang mit sexueller Gewalt³ in der internationalen Jugendarbeit zu finden. Diese anfängliche Motivation ist wenig überraschend, schaut man sich die prominenten Diskurse zum Thema Sexualität in pädagogischen Kontexten an, in denen es primär um die Prävention von sexueller Gewalt geht. Doch eine Diskussion entlang der Gefahrenprävention im Sexuellen ist eine Sackgasse: Sie kann den vielfältigen sexuellen Erscheinungsformen der Menschen nicht gerecht werden und lenkt von langfristigen und existenziellen Themen ab, die zur Gefahrenabwehr wesentliche Beiträge leisten könnten (vgl. Sielert 2014: 112). Diesem Diskussionsfeld – einer zeitgemäßen Sexualpädagogik – soll in diesem Kapitel Raum gegeben werden. Um Missverständnissen vorab vorzubeugen: Ziel ist es nicht, der Thematisierung sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten die Legitimität und Wichtigkeit abzuspochen, sondern diese eher zu stärken und auszuweiten. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es natürlich Tabuthemen in der Bildung einer Sexualkultur gibt, die gesellschaftlich relevant sind. Damit sind sexuelle Beziehungen oder Verhaltensweisen gemeint, die gegen Gesetze verstoßen (wenn diese nicht selbst Menschenrechte verletzen) oder nicht einvernehmlich sind. Auch diese Grenzen in den Bildungsprozess zu integrieren, sollte Teil einer Sexuellen Bildung sein.

³ Es gibt eine breite Diskussion um die passendere Bezeichnung von Gewalterlebnissen im Sexuellen. Diesem Diskurs kann in dieser Arbeit jedoch kein Raum gegeben werden, weshalb die Begriffe der *sexuellen* und *sexualisierten* Gewalt synonym benutzt werden. Dennoch sei an dieser Stelle der Impuls im Sinne einer ganzheitlichen Sexualität erlaubt: Die Soziologin und Frauenforscherin Carol Hagemann-White spricht sich für den Begriff der sexuellen Gewalt aus: „Im Zuge dieser Diskussionen wurde der Begriff ‚sexualisierte Gewalt‘ eingeführt und mit der These begründet, dass Vergewaltigung und andere aufgenötigte sexuelle Handlungen nicht wirklich sexuell sind, sondern sich nur der sexuellen Handlungen bedienen, um Gewalt auszuüben. Diese These blendet aber aus, wie sehr die Sexualität sowohl des Täters als auch (infolge der Tat) des Opfers im Gewaltgeschehen involviert ist. Vergewaltigung und sexuelle Nötigung als primär Gewalt und nur sekundär, als ‚sexualisiert‘ einzustufen suggeriert zudem, dass normale (Hetero-)Sexualität durchweg im vollen Einverständnis und gewaltfrei erlebt wird. Das macht aber hilflos in der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen des einseitigen Verlangens, Drängens und Eindringens ohne erwidertes Begehren, die als normal gelten, innerhalb wie außerhalb von Paarbeziehungen. Und überhaupt: wie kommen wir dazu, zu meinen, eine hässliche Sexualität sei in Wahrheit gar keine?“ (Hagemann-White 2016: 15; Hervorhebungen im Original).

Der Sexualwissenschaftler Uwe Sielert beschreibt die schon länger vorherrschende *Vereinseitigung* der Sexualpädagogik als *Präventionismus*, die Gewalt und Kontrolle thematisiert und dabei Sexualität, Bildung und Kultur vernachlässigt (vgl. Sielert 2014: 111f.; Sielert 2018: 64). Diese Vernachlässigung spart wichtige Themen pädagogischer Arbeit aus: Das „Sexuelle als Energie, die Sexualität(en) als gesellschaftliches Konstrukt und diverse sexuelle Identitäten als individuell-biografische Lebensmuster“ (Sielert 2014: 112). Diese Vernachlässigung hat ihre Vorteile: Gegen Gewalt (in der Sexualität) zu sein ist erstmal ein gesellschaftlicher Konsens und damit moralisch legitimiert, weshalb recht schnell Diskurse etabliert und Konzepte geschrieben werden können. Schnell etablierte Präventionskonzepte geben zudem das Gefühl, sich dem Thema ernsthaft anzunehmen und pädagogische Einrichtungen stoßen mit diesen Vorhaben weniger auf Gegenreaktionen. Doch Konzepte *gegen etwas* haben kein erstrebenswertes Ziel und sind „zukunftslos, da keine expliziten Ziele formuliert werden, über die man sich unter Umständen streiten müsste“ (ebd.: 116). Bei einer Debatte um eine ganzheitliche Sexuelle Bildung an den kulturellen Konfliktlinien würde es also zu wesentlich mehr Spannungen kommen (vgl. ebd.: 112&116). Damit erscheint die sexuelle Vielfalt als das gefährliche Terrain pädagogischer Auseinandersetzung: Gegen Gewalt sind alle, aber für Vielfalt eben nicht unbedingt, bzw. eine Auseinandersetzung damit ist wesentlich aufwändiger. Generell wird in der ganzen Debatte deutlich, dass Fragen rund um das Thema Sexualität brisant sind, „weil sie eine Schnittstelle zwischen individueller und gesellschaftlicher Normierung berühre[n]“ (Ziebertz 1991: 12).

Mit dieser einseitigen Implementation des Themas Sexualität in die Bildungsarbeit bleiben auch die konstruktiven Visionen um eine Sexualkultur offen. Mit der Forderung nach einer neuen Sexualkultur und einer neuen Ausrichtung der Sexualpädagogik bleibt Sielert nicht allein. Gerade in feministischen Kontexten wird gegenwärtig der Ruf nach einer neuen Sexualkultur laut: beispielsweise in dem Buch *Vergewaltigung* (vgl. Sanyal 2016) oder auch *Untenrum Frei* (vgl. Stokowski 2018). Durch eine pädagogische Auseinandersetzung mit Sexualkultur wird Sexualität als Thema zudem offensiv gesamtgesellschaftlich und politisch in die Praxis überführt, verbleibt nicht ausschließlich in der gefährlichen Intransparenz, sondern macht stattdessen Verbindungen und Verbundenheit sichtbar. Denn Sexualkultur meint

„die Gesamtheit des facettenreichen sexuellen Verhaltens und der intimen Kommunikation einschließlich der Atmosphäre und die sie beeinflussenden

Rahmenbedingungen auf makrosozialer Ebene der Gesamtgesellschaft, im mesosozialen Bereich der Organisationen wie auch im mikrosozialen Lebensweltkontext. [...] Es geht um gelebte oder nicht gelebte Lust, Erotik, Freundschaften und Liebesbeziehungen, um Geschlechterverhältnisse sowie um alle Normen, Anerkennungspraktiken, Beziehungsweisen und symbolische Repräsentationen, welche auf sexuelle Identität und Sexualverhalten einwirken“ (Sielert 2016: o.A.)

So sollte sich ein Umgang mit sexueller Gewalt in einer Sexualpädagogik wiederfinden, die lebensbegleitend agiert, denn die

„Nebenfolgen des Präventionsdiskurses [sind] unübersehbar: Die Verdrängung des Risikos und die Vermeidung von Grenzerfahrungen macht in unvorhersehbaren Problemsituationen hilflos. Dennoch wird Kindern und Jugendlichen tendenziell geraten, sich vor der Aufnahme von Intimkontakten gegen alle unangenehmen Überraschungen zu sichern. Dabei können ein solches Sicherheitsdenken und fehlende Konfliktsituationen die situative Wehrhaftigkeit wie auch die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins erschweren. Letzteres entwickelt sich nämlich nur im Wechsel von erlebten Dilemmata“ (Sielert 2014: 116).

Und diese Lebensbegleitung muss auch die positiven Aspekte der Sexualität mit in den Blick nehmen, um ein selbstbestimmtes Verhältnis zur eigenen Sexualität zu entwickeln, dass erst eine Selbstbegegnung mit den eigenen Bedürfnissen und Grenzen konstruktiv ermöglicht (vgl. Philipps 2000: 2; Sielert 2014: 117).

In einem späteren Beitrag differenziert Sielert diese beiden Dimensionen von Sexualität mit den Begriffen *gewaltvoll-destruktiv* und *lustvoll-lebensdienlich* (vgl. Sielert 2018: 60). Die Psychologin und Sexualpädagogin Ina-Maria Philipps hat bereits 2000 geschrieben, dass „positive Aspekte von Sexualität – Lust, Freude und Genussfähigkeit – noch oft in den Hintergrund eines Diskurses [geraten], in dem es um Gewaltverhältnisse geht“ (Philipps 2000: 2). Eine Sexualpädagogik muss also auch ihrer Aufgabe gerecht werden, an die Erlaubnis der Lust von Menschen anzuknüpfen und diese in die Arbeit mit den Gewaltverhältnissen integrieren. Sie soll Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen in den Mittelpunkt stellen. Das umschließt dann auch gleichzeitig die Integration der Opfer- und Täter-Perspektiven (vgl. ebd.: 2).

Im Folgenden soll auf die Perspektive einer Sexualpädagogik eingegangen werden, die beide oben genannten Perspektiven integriert. Dazu wird nun auch der Begriff der Sexuellen Bildung eingeführt, der für eine Neuausrichtung passender erscheint.

2.2 ... zur Lebensbegleitung: Sexuelle Bildung

Die Begriffe der Sexualpädagogik und der Sexuellen Bildung werden teilweise synonym benutzt, obwohl sie in der historischen Entwicklung Unterschiede aufweisen. Diese Arbeit ist zwar mit dem Begriff Sexualpädagogik betitelt, doch wurde während des Arbeitsprozesses deutlich, dass sie sich in die Perspektive der Sexuellen Bildung stellt und damit der Neuausrichtung der Sexualpädagogik auch einen neuen Namen gibt. Sexuelle Bildung kann nun einen neuen Beitrag zur Professionalisierung der Sexualpädagogik liefern und sie damit weiterentwickeln. In der Vergangenheit wirkten Themen rund um die Prävention von HIV⁴, Schwangerschaften und Gewalt als Professionalisierungsmotor (Henningsen 2019: 117), doch werden nun immer stärker die Leerstellen sichtbar. Der Sexualwissenschaftler Karlheinz Valtl (2006) beschreibt den Begriff der Sexuellen Bildung als das neue Paradigma der Sexualpädagogik, das bisherige Kennzeichen der Sexualpädagogik aufgreift, aber erweitert. Die fünf zentralen Kennzeichen Sexueller Bildung benennt er folgend: Sexuelle Bildung (1) ist selbstbestimmt, (2) hat einen Wert an sich, (3) ist konkret und brauchbar, (4) spricht den ganzen Menschen an und (5) ist politisch (vgl. Valtl 2006: 4). Die einzelnen Kennzeichen zeigen, dass Sexuelle Bildung eine andere Haltung einnehmen soll und kann, die ganzheitlich, lebensbejahend und zukunftsorientiert ist.

Die Gesellschaft, in der wir leben, hat sich pluralistisch geöffnet und uns stehen viele Optionen zur Verfügung – auch in sexueller Hinsicht. Das ist eine bereichernde, aber auch komplexere Ausgangsvoraussetzung für die Gestaltung der eigenen Sexualität. Und genau wegen dieses Spannungsfelds braucht es eine Sexuelle Bildung, in der Menschen mit den Freiheiten und bestehenden Diskriminierungen sexuellen Erlebens verantwortungsbewusst und selbstbestimmt umgehen lernen (vgl. Sielert 2014: 114f.; Sielert 2016). Denn verharren wir weiter auf den ausschließlich positiven *oder* negativen Erfahrungen rund um die Sexualität wird das keiner Lebensrealität der Menschen gerecht. Denn „Sexualität wird meist nicht ausschließlich als sinnstiftend und erfüllend erlebt, meist auch nicht nur als Macht- und Unterwerfungspraxis“ (Henningsen 2019: 120). Beide Perspektiven laufen miteinander, zirkulär und sind verwoben.

⁴ Humane Immundefizienz-Virus

Ein Umdenken von pädagogischen Institutionen lohnt sich dann, wenn in den Fokus der Arbeit das Gelingen statt das Scheitern rutschen darf (vgl. Sielert 2014: 117). Dabei ist die Haltung der Pädagog!nnen essentiell, dass Vertrauen in die „sexuelle Bildbarkeit der Menschen“ (ebd.: 119) zu haben – also auch sich selbst. Diese Haltung ermöglicht auf die Potentiale der Auseinandersetzung mit Sexualität zugreifen zu können: das Erleben von Selbstwirksamkeit, sexuelle Identitätsentwicklung, Selbsterleben, Vertrauensförderung und Empathie. Ein daraus resultierendes Selbstverständnis einer Sexuellen Bildung knüpft an

„die Vorstellungen neuerer Präventionskonzepte [an], bei denen die Lebenskompetenzförderung im Mittelpunkt ihrer Anstrengung steht: also weniger Aufmerksamkeit für die Gefahren, die von Sexualität ausgehen können, als vielmehr Stärkung von Jungen und Mädchen in ihrem positiven Körpergefühl, Kontakt zu ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Grenzen, Förderung ihrer sinnlichen Empfindungsmöglichkeiten und Erlaubnis zur Lust, Freude und Genuss, deren Kehrseite, nämlich Angst, Leid, Schmerz und Unlust, nicht verschwiegen werden sollte“ (Philipps 2000: 4).

Bereits 1991 hat der Sozial- und Medienpädagoge Martin Furian die Liebeserziehung beschrieben, die an dieser Stelle noch erwähnt werden soll, da sie eine wesentliche Gemeinsamkeit mit den oben genannten aktuellen Forderungen aufweist und damit aufzeigt, seit wann Debatten um eine ganzheitliche Sexuelle Bildung geführt werden. Furian hat bereits Ende der 1970er Jahre eine neue *Sexualerziehung* gefordert, die eine Liebesfähigkeit fördert. Er unterstreicht damit seine Wahrnehmung darüber, dass die Bildungsbemühungen sich bislang auf das berufliche Leben und eine konsumorientierte Freizeit richten und dabei „nicht annähernd ausreichend Befähigungen zu selbstbestimmtem und sozialem Verhalten“ (Furian 1991: 3) gefördert werden. Noch zwanzig Jahre später kritisiert er das Fehlen dieser und identifiziert eher stetige Rückschritte in der pädagogischen Arbeit mit und um Sexualität (vgl. ebd.: 2). Furian benennt vier zentrale Komponenten der Liebeserziehung, die zusammenhängen und miteinander verwoben sind: die körperliche, seelische, geistige und soziale Komponente. Konkret finden sich diese in vier Aspekten wieder, die es in der Pädagogik um eine Liebeserziehung zu fördern gilt (vgl. ebd.: 4f.): (1) Informationen über den eigenen Körper, die Akzeptanz der Lustbedürfnisse sowie auf die Beeinflussung körperlicher Abläufe; (2) die Annahme und das Benennen der Gefühle sowie den Umgang mit ihnen; (3) die Förderung des Verstands, der unterscheiden lernen muss zwischen

verschiedenen Beziehungen, Freiheit und Grenzen; (4) Lernen, Entscheidungen treffen zu können und in die Kommunikation zu gehen. Furian und Sielert sind sich in folgendem Punkt einig, wenngleich viele Jahre zwischen ihren Analysen und Forderungen stehen: „Sexualität mit der in ihr enthaltenen Dimension *Liebe* als Produktivkraft zu begreifen, mit der gegen Fremdbestimmung und Gewalt Widerstand geleistet werden kann“ (vgl. Sielert 2016: o.A., Hervorhebungen im Original) als eine bedeutende Dimension in der Sexuellen Bildung.

3 Forschungsstand: Transkulturelles Lernen

3.1 Transkulturalität: Der Weg aus der interkulturellen Falle

Kultur – Von kaum einem anderen Begriff haben wir wohl so viele verschiedene Vorstellungen und Bedeutungsebenen. Scheinbar können wir ihn mit jedem beliebigen Substantiv kombinieren, um ihm eine kulturelle Note zu verpassen: Wir sprechen über Musikkultur, Essenskultur, Alltagskultur, Trinkkultur, Familienkultur oder auch Willkommenskultur. Und in der deutschen Sprache haben sich auch Begriffe wie Leitkultur, kultursensibel, multikulti, oder auch interkulturell etabliert. Die mannigfaltige Verwendung des Begriffs zeigt zwar die Vielfältigkeit der Ausdrucksformen von kulturellen Eigenschaften oder auch gesellschaftlichen Zusammenhängen, bedarf aber auch einer kritischen Hinterfragung mit welcher Haltung der Begriff Verwendung findet. Denn durch unsere komplexe und globalisierte Welt wird unser Bild von kultureller Zugehörigkeit schon länger herausgefordert. Schon lange ist es nicht mehr möglich, dass wir unsere Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Eigenschaften ausschließlich über regionale/nationale Grenzziehung oder auch Religionszugehörigkeit definieren können. Viel komplexer gestaltet sich die Gesamtheit kultureller Ausdrücke der Menschen: Unterschiedliche Familiensysteme, Geschlechterzugehörigkeit, Wohnsituationen, Erstsprachen, Auslandserfahrungen, Sexualität usw. gestalten unsere individuelle kulturelle Praxis. Um der Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen eine (Verhaltens-)Orientierung zu bieten taucht schon seit einigen Jahrzehnten der Begriff Interkulturelle Kompetenz „als *das* Schlagwort auf, das die zentralen Anforderungen für soziale Integration wie Abbau von Vorurteilen, Kommunikationsbereitschaft mit und Offenheit gegenüber dem Anderen in sich vereint“ (Takeda 2012: 19, Hervorhebungen im Original).

Interkulturalität

Grundsätzlich kommt der Begriff der Kultur von dem lateinischen Wort *colere* was so viel, wie bebauen, bearbeiten und pflegen meint. Damit spannt der Begriff einen Antagonismus auf: Natur vs. Kultur. Die Formung durch den Menschen – sei es

landwirtschaftlich oder auch gesellschaftlich – beschreibt den kulturellen Vorgang, der oft als Kultivierung oder Zivilisierung bezeichnet wird und damit die Pflege der Persönlichkeit. (vgl. Takeda 2012: 51; Bittl & Moree 2007: 31; Moebius 2009: 15f.) Dieser Aspekt weist auf die wertende Dimension hin, welche sich im Kulturverständnis nach Johann Gottfried Herder konkret ablesen lässt und bis heute den kulturellen Begriff prägt. Herder ging davon aus, dass die Menschen in einer nach innen gerichteten Homogenität leben sollten, durch die sich eine Gruppe nach außen abgrenzen kann. Daraus folgt, dass eine Kultur, „als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden und distanziert“ werden kann (Welsch 2011: 297; Hervorhebungen im Original). Diese Perspektive wird als Kugelmodell bezeichnet und hat eine nicht unwesentliche historische Bedeutung. Mit Gründung der europäischen Nationalstaaten wurde zeitgleich die Idee nationaler Kulturen eingeführt, um eine Trennung nach außen und innen zu konstruieren und damit Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen zu definieren: Es wurden Sprachen verboten, kulturelle Rituale untersagt, bestimmte Ethnien diskriminiert und verfolgt. Damit wurde das Kugelmodell in seiner Theorie bestätigt: Minimierung von Andersartigkeiten innerhalb einer Kugel/Kultur, da ihr sonst der Zerfall droht, bei gleichzeitiger Abgrenzung nach außen über klare Differenzlinien. Ziel war eine Vereinheitlichung hin zu einer beispielsweise deutschen oder italienischen Kultur (vgl. Bittl & Moree 2007; Jullien 2017; Takeda 2012).

Das Bild der Kultur anhand einer Nation hält sich seitdem hartnäckig in gesellschaftlichen Diskursen und kann in vielen journalistischen, politischen, wissenschaftlichen sowie fachspezifischen Literaturen implizit oder explizit identifiziert werden. Das Narrativ des Anderen, welches über eine Nation oder Religion definiert wird, ermöglicht die gesellschaftliche Abwertung und bietet vermeintliche Sicherheit nach innen. Doch bleibt die Frage offen: Was ist denn die deutsche Kultur, die mehr als 80 Millionen Menschen uneingeschränkt verbindet und Verbindungen zu anderen Menschen, außerhalb der deutschen Grenzen erst einmal verunmöglicht?

Das Kugelmodell mit seiner nach innen gerichteten Homogenität und nach außen gerichteten Andersartigkeit ist Grundlage des konventionellen Verständnisses von Interkulturalität: Interkulturelle Kompetenz soll das Verstehen der anderen Kultur fördern und ermöglichen. Mit dem Erstarren der Programme internationaler

Jugendbegegnungen in Deutschland wurde in den 1980er Jahren die Kritik an der bis dahin bestehenden Ausländerpädagogik laut, die sich folgend zur interkulturellen Pädagogik entwickelte. Ziel dieser neuen Pädagogik war die Anerkennung kultureller Vielfalt innerhalb der deutschen aber auch europäischen Gesellschaft, gerade in Hinblick auf das sich entwickelnde Zusammenwachsen des politischen Europas. „Es entwickelten sich zwei Sichtweisen des Interkulturellen: Die innerdeutsche, die eher in Richtung Kulturrelativismus neigte, und die internationale, bei der es um Verständigung zwischen den Kulturen ging“ (Bittl & Moree 2007).

Der Begriff und Programme der interkulturellen Pädagogik waren neu, doch der Anspruch an eine Umsetzung der Anerkennung kultureller Vielfalt konnte nur weiter scheitern – bis heute:

„Das Konzept der Interkulturalität sucht zwar nach Wegen zu Dialog, Respekt und Toleranz zwischen den Kulturen, aber es bleibt blind vor den eigentlichen Ursachen der interkulturellen Probleme und Konflikte. Denn diese Probleme und Konflikte entspringen genau der Vorstellung, Kulturen seien tatsächlich wie Inseln oder Kugeln: isoliert, homogen, monolithisch, geschützt und einzigartig. [...] Es ist das Konzept der Interkulturalität selbst, das, dem traditionellen Kulturverständnis weiterhin treu bleibend, seinen eigenen Zielvorgaben im Wege steht. Das Konzept der Multikulturalität weist das gleiche Problem auf. Auch dieses Konzept bleibt im Grunde dem traditionellen Kulturverständnis verhaftet, indem es neben der Vielfalt von Kulturen auch die Schranken zwischen den Kulturen betont“ (Takeda 2012: 54f.).

Zeitgleich veröffentlichte der Kulturwissenschaftler und Sozialpsychologe Geert Hofstede seine Studie zum Zusammenhang von nationalen Kulturen und Unternehmenskulturen. Er beobachtete mehrere Jahre innerhalb der internationalen Firma IBM (International Business Machines Corporation) die kulturellen Differenzen in der globalen Zusammenarbeit und entwickelte daraus ein Konzept von verschiedenen Kulturdimensionen (vgl. Hofstede 1993). Wenngleich dieser Arbeit spannende Aspekte für eine transkulturelle Perspektive entnommen werden können, so wurde die Studie rückblickend eher zum Verhängnis interkultureller Pädagogik: Hofstede erarbeitet ländertypische Verhaltensweise, die mithilfe von Indexen bewertet werden und damit in Beziehung zueinander gesetzt werden können (Bittl & Moree 2007: 3). Das nationalkulturelle Verständnis wurde gestärkt statt relativiert.

Um der Falle der interkulturellen Falle zu entkommen, soll in dieser Arbeit an einen nicht neuen, aber noch immer durch die Interkulturalitätsdebatte verdeckten Ansatz

angeknüpft werden: Transkulturalität. Diese Arbeit durchzieht die Grundannahme, dass das Transkulturelle Lernen als wesentliche Ausrichtung für eine internationale pädagogische Praxis den gegenwärtigen – möglicherweise auch schon immer vorherrschenden – Herausforderungen menschlichen Zusammenlebens auf zukunftsfähige Weise gerecht werden kann.

Transkulturalität

Parallel zur Entstehung Interkultureller Pädagogik in den 1980er Jahren haben sich der Theologe Traugott Schöfthaler (1984) und der Erziehungswissenschaftler Karl-Heinz Dickopp (1986) Gedanken zu einer transkulturellen Erziehung gemacht. Wenngleich sich dieser Diskurs parallel zu Debatte um interkulturelle Pädagogik nicht ebenso prominent durchsetzen konnte, griff der Kulturphilosoph Wolfgang Welsch den Begriff und die früheren Gedanken in den 1990er Jahren erstmals auf und beschrieb mit seinen Aufsätzen zur Transkulturalität eine grundlegende Kritik der Begriffe Inter- und Multikulturalität. Er geht davon aus, dass die Zeit vorbei ist, in der wir Kulturen an ihrer Unverwechselbarkeit voneinander abgrenzen können, sondern das wir *Kultur* neu denken müssen und nicht als Gegensätze zwischen dem Eigenen und dem Fremden (vgl. Welsch 1992 & 2005 & 2011; vgl. Takeda 2012: 52). Sein Konzept geht davon aus, „dass Kulturen in sich uneinheitlich und nach außen hin grenzüberschreitend“ (Takeda 2012: 56f.) und damit von Durchdringungen und Vermischungen gekennzeichnet sind. Welsch erntete mit seinen Gedanken und Erkenntnissen nicht nur Zustimmung: Der Erziehungswissenschaftler Michael Göhlich kritisiert die fehlende politische Dimension, die Machtverhältnisse in den Blick nimmt (Göhlich 2006: 3) und der Sprachwissenschaftler Lothar Bredella spricht von einem kulturellen Universalismus, bei dem „in der Einheit das Gute und in der Vielheit das Böse“ zu sehen ist (Bredella 2012: 9f.). In Bezug zur ersten Kritik verweist Welsch auf die Verschränkung seiner Theorie mit postkolonialen und postfeministischen Diskursen und erklärt, dass sich kulturelle Prozesse niemals in einem machtfreien Raum abspielen können:

„Die Identitätsbildung der Individuen erfolgt [...] in einem Raum, der durch mannigfache Disparitäten und Beschränkungen und oft durch Zwang, Not und Armut gekennzeichnet ist. Es ist keineswegs so, dass die Individuen die Elemente ihres Identitätsfächers gleichsam frei wählen und zusammenstellen können“ (Welsch 2010: 10).

Der Kritik des Universalismus entgegnet er damit, in dem er davon ausgeht, dass der transkulturelle Blick erst eine ganz neue Form von Vielfalt hervorbringt, in der es kein Nebeneinander der kulturellen Ausprägungen mehr gibt, sondern „transkulturelle Identitätsnetze“ (Welsch 2005: 63), die der heutigen Gesellschaft und dem menschlichen Zusammenleben gerecht werden können. Welsch lieferte zwar grundlegende philosophische Gedanken zu einer transkulturellen Bildung, doch blieben zu diesem Zeitpunkt weiterhin praktische Konzepte aus, die eine Alternative zum interkulturellen Lernen anbieten konnten (vgl. Takeda 2012: 63f.).

Welschs Veröffentlichungen sind mittlerweile einige Jahre alt, die Notwendigkeit einer neuen Perspektive im kulturellen Denken bleibt bestehen: Der Philosoph und Sinologe Francois Jullien (2017) hat jüngst in *Es gibt keine kulturelle Identität* eine transkulturelle Perspektive gestärkt, wenngleich er den Begriff der Transkulturalität in seinen Ausführungen nicht erwähnt:

„Es ist schließlich leicht zu erkennen, dass das Kulturelle, auf welcher Ebene auch immer man es betrachtet, sich dadurch auszeichnet, dass es gleichzeitig vielfältig und einzigartig ist. Oder andersherum ausgedrückt: Man muss sich von der bequemen, aber zugleich hoffnungslos mythologischen Vorstellung lösen, es habe irgendwann einmal eine kulturelle Einheit-Identität gegeben [...]. Denn woraus könnte das 'Kulturelle' entstehen, wenn nicht aus ebendieser Spannung des Vielfältigen, die von der Abweichung hervorgebracht wird, die es arbeiten und ununterbrochen mutieren lässt?“ (Jullien 2017: 46f., Hervorhebung im Original).

3.2 Perspektiven transkulturellen Lernens

Wie im letzten Abschnitt ersichtlich, fehlt es weiterhin an einer Überführung der Debatte um Transkulturalität in die Praxis – verbunden mit der Idee, die Förderung von Transkulturellem Lernen zu einem gesellschaftlichen Bildungsziel zu erheben (Göhlich 2006:4). Das neue Verständnis von Kultur ermöglicht, den Aspekt der Kultur in einen pädagogischen Zusammenhang zu bringen: Die Erkenntnis, dass sich Kultur individuell zeigt, sich aber über Gruppen rechtfertigt (vgl. Bittl & Moree 2007: 6), ermöglicht eine pädagogische Anbindung an die Begleitung von Menschen. Mit dem neuen Kulturverständnis können die biografischen Vielfältigkeiten sichtbar gemacht werden und Menschen können sich selbst aus der Kulturfalle befreien, in der sie gewollt oder ungewollt als Stellvertreter zu fungieren

versuchen (vgl. ebd.: 6). Eine transkulturelle Haltung ermöglicht im Prozess der Persönlichkeitsbildung die

„'transkulturelle Binnenverfassung' [unserer] Lebenssphäre und Persönlichkeit frühzeitig [zu] entdecken, die gesellschaftlich vorgefertigten Wege der vermeintlichen kulturellen Identitätsfindung als solche [zu] erkennen und entgegen den inneren wie äußeren kulturellen Zwängen eine 'transkulturelle Übergangsfähigkeit' [zu] entwickeln“ (Takeda 2012: 78f.; Hervorhebungen im Original).

Blieben wir bei dem alten Kulturverständnis ist möglicherweise die Versuchung in pädagogischen Kontexten (zu) groß, Fragestellungen des menschlichen Miteinanders über die (national-)kulturelle Ebene zu besprechen. Ein passendes Beispiel ist das *interkulturelle Frühstück*, das Takeda (2012) in seinem *Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung* anspricht: Schüler!nnen mit und ohne Migrationshintergrund einer Klasse werden gebeten, ein typisches Frühstück ihrer Herkunftsländer mitzubringen, damit sich die Schüler!nnen untereinander über verschiedene Frühstücksgewohnheiten austauschen können. Die Folgen waren „Selbstkulturalisierung bzw. Selbstexotisierung von Schülerinnen und Schülern, die ihre Herkunftsländer und –kulturen kaum kennen und dennoch den allgemeinen Erwartungen zu entsprechen“ (ebd.: 77) versuchten. Die transkulturelle Alternative wäre die Frage danach, was die Schüler!nnen daheim zum Frühstück essen, um sie nicht in eine Vertretungsfunktion zu zwingen, sondern der Gruppe zu ermöglichen, über die tatsächlichen Frühstücksvorlieben ins Gespräch zu kommen (ebd.: 77): Die Kindern begegnen sich und nicht die Kulturen. Eine kulturelle Auswertung kann dabei weiterhin eine Rolle spielen und spannende Verbindungen hervorbringen, die tendenziell mit der Lebensrealität mehr zu tun haben werden. Hierbei wird deutlich, dass das Transkulturelle Lernen nur dialogisch funktionieren kann und jede Person die Chance hat, im Gegenüber auch immer neue Dinge über sich selbst zu erfahren. Es geht nicht mehr um die Dominanz einer Kultur oder auch Anpassungsversuche, sondern um einen gemeinsamen Lernprozess am Gegenüber über sich selbst (vgl. Bittl & Moree 2007: 6). Takeda identifiziert drei Ansätze und Konzepte, die für eine transkulturelle Erziehung wesentlich seien: Diversity, Intersektionalität und transkulturelle Kompetenz. Diversity- und Intersektionalitätskonzepte haben sich bereits etabliert, weshalb Takeda auf den Bereich der transkulturellen Kompetenz im Speziellen eingeht und vier konkrete Vorschläge beschreibt (vgl. Takeda 2012: 80ff.): (1) Differenzieren statt

Polarisieren, (2) Entkategorisieren und Entschematisieren, (3) Historisieren statt Essentialisieren sowie (4) Kontextualisieren statt Kulturalisieren.

Wenngleich Takeda eine umfangreiche Kritik der (Inter-)kulturalitätsdebatte verfasst hat und mit den vier oben benannten Vorschlägen eine Operationalisierung versucht, bleiben konkrete methodische und didaktische Vorschläge für die pädagogische Praxis weiterhin aus und sein Buch kann als Weiterentwicklung und Fokussierung von Welschs Gedanken verstanden werden.

Erste Konzepte, Ansätze als auch praktische Erfahrungen damit, wie Transkulturelles Lernen gestaltet sein kann, entstanden bereits einige Jahre vor Takedas Plädoyer: Der Sozialpädagoge und Konfliktberater Karl-Heinz Bittl sowie die Sozialpädagogin und Anthropologin Dana Moree veröffentlichten 2007 im Kontext der Arbeit des *Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation (EiCCC)* und des A.T.C.C.-Dachverbandes ihr Buch *Abenteuer Kultur*, mit dem sie an die Debatte um Transkulturalität praxisorientiert anknüpften und erste methodische Vorschläge am Beispiel der deutsch-tschechischen Jugendarbeit lieferten. Auch sie bekräftigten die These, dass Transkulturalität

„auf die tatsächliche heutige Situation in den Gesellschaften ein[geht]. Durch Migration, Kommunikationssysteme und ökonomische Abhängigkeiten sind die Kulturen miteinander verwoben. Die Vorstellung, dass die kulturellen Prägungen an den Nationalgrenzen enden, ist veraltet und führt statt zu Aufklärung zur Bildung 'fachlicher Stereotype'“ (Bittl & Moree 2007: 5; Hervorhebung im Original).

Eine weitere Auseinandersetzung lieferte der Sozialpädagoge Ken Kupzok 2005 mit seiner Diplomarbeit zum Thema *Transkulturelles Lernen und Sexualität*, die didaktische Überlegungen aus den philosophischen und kulturwissenschaftlichen Debatten Welschs konzeptioniert. Seine Arbeit liefert einen pädagogischen Zielkatalog (Kupzok 2005: 49f.) und beschreibt die Phasen des transkulturellen Lernprozesses (vgl. ebd.: 34ff.). Seine Überlegungen münden in der Betrachtung der Bedeutung sexualitätsbezogener kultureller Übergänge.

Beide Ansätze ergänzen sich in ihren Überlegungen, was auch an wesentlichen inhaltlichen Überschneidungen deutlich wird: Das transkulturelle Lernen findet in einem Lernzyklus über die Phasen Wahrnehmung, Erkennen und Handeln statt (vgl. Bittl o.J.: 7). Im Fokus steht hierbei ebenso die Wahrnehmung des eigenen Denkens und Fühlens als Selbstbegegnung. Dies soll in den Dialog mit anderen gebracht werden, um gemeinsam kulturelle Übergänge zu ermöglichen und dabei kulturelle

Vielfalt sichtbar zu machen, ohne zu hierarchisieren. Sowohl bei Kupzok als auch im A.T.C.C.-Ansatz steht das Individuum mit seiner persönlichen Entwicklung erst einmal im Vordergrund, was eine Kulturalisierung verhindert. Doch werden zeitgleich die Aspekte des Geworden-Seins strukturell verankert: „In unserem Verständnis war Kultur nicht mehr nationalkulturell. Wir sahen sie als 'Rechtfertigungsinstanz' von spezifischen Gruppen für das Denken, Fühlen und Handeln auf personeller wie struktureller Ebene“ (Bittl & Moree: 5, Hervorhebungen im Original). Sowohl der A.T.C.C.-Ansatz als auch die Phasen des Transkulturellen Lernens nach Kupzok geben dieser Masterthesis ein grundlegendes Gerüst für die Entwicklung eines Praxiskonzepts Transkultureller Sexueller Bildung und werden folgend noch konkreter beschrieben.

3.2.1 Das A.T.C.C.-Machtraummodell

Der A.T.C.C.-Ansatz ist ein Ansatz ziviler Konfliktbearbeitung und Transkulturellen Lernens, der seine Praxis in Trainings- und Beratungsarbeit auf nationaler als auch internationaler Ebene findet. Er entstand zwar mit den Debatten und Diskursen um das Transkulturelle Lernen, entwickelte sich selbst aber auch aus der interkulturellen Arbeit heraus weiter. Grundlagen des Ansatzes finden sich u. a. in der Transaktionsanalyse, Gestaltpädagogik, systemischen Ansätzen, Group Relation, sozialer Bewegungsforschung und Friedens- und Konfliktarbeit. Die Haltung des Ansatzes ist es, dass Konflikte immer persönlich und politisch zu gleich sind und sich über verschiedene Dynamiken zusammensetzen.

Die Dimension der Macht

Im Rahmen des A.T.C.C.-Ansatzes entstand das Machtraummodell⁵, das seit einigen Jahren in der Konflikt- und Friedensarbeit auf internationaler und nationaler Ebene angewandt wird. Es stellt eine Form dar, um Transkulturelles Lernen zu gestalten und Konflikte zu bearbeiten.

⁵ Das A.T.C.C.-Machtraummodell ist seit vielen Jahren in der Praxis erprobt, aber wird erst jetzt grundagentheoretisch verschriftlich: Das Handbuch erscheint Ende des Jahres 2020 und wird in dieser Arbeit als unveröffentlichtes Manuskript genutzt.

In vielen Definitionen, aber auch in der Wahrnehmung vieler Menschen ist Macht zunächst mit dem Gedanken an Gewalt verbunden. „In der deutschen Rechtsprache ist dies sogar als spezielle Bezeichnung eingeflossen. Die 'Gewaltenteilung' oder die 'elterliche Gewalt' sind Begriffe die Macht mit Gewalt in unmittelbare Verbindung setzen“ (Bittl o.J.: 9., Hervorhebungen im Original). Der Begriff der Macht kann auch nicht synonym mit dem der Herrschaft verbunden werden, denn es geht in einem grundlegenden Verständnis von Macht nicht um Unterdrückung oder Beherrschung. Das wird an der Sprachwurzel deutlich: Macht kommt von *maht* (althochdeutsch) was *mögen bzw. Vermögen* bedeutet. In Sprachen lateinischen Ursprungs kommt die Wurzel von *potiri*, was *sich bemächtigen* bedeutet. Im Französischen findet sich dies als *pouvoir* wieder und kann u. a. mit *Fähigkeit, können und dürfen* übersetzen lässt (vgl. ebd.: 10).

„Macht ist eine wichtige, ordnende Fähigkeit von uns Menschen, um in einer Gruppe leben zu können. Wir brauchen diese Verteilung von Macht, damit wir in einer Gruppe einen sicheren Rahmen erleben können. Wird Macht geleugnet, entstehen heimliche Machtstrukturen, die viel schwieriger zu bearbeiten sind, da sie ja nicht sein dürfen. Ist Macht offen verhandelbar, dann kann Macht konstruktiv für die Gruppe eingesetzt werden. Leider ist es so, dass wir durch kulturelle Prägungen, persönliche Erfahrungen und starre Strukturen eine lange Geschichte der Ohnmacht haben. So ist es oft leichter in Ohnmachtsvorstellungen zu gehen, als die eigene Macht zu nutzen“ (Bittl 2020a).

Mit Nutzung des Machtraummodells (Abbildung 1: 24) und damit der Nutzung der konstruktiven Perspektive auf den Begriff Macht, versucht das Modell auf die den Menschen zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten hinzuweisen. Macht gilt es in diesem Kontext nicht mehr zu vermeiden bzw. (selbst-)kritisch zu betrachten, was in pädagogischen Kontexten oder sozialen Bewegungen oft der Fall ist und zu Ohnmacht führt. Das Machtraummodell differenziert Macht und stellt sie – im Anschluss an diverse wissenschaftliche Analysen zu Herrschaftskonzepten – als konstruktives Gestaltungsmittel zur Verfügung (vgl. Bittl o.J.: 9ff.).

Das Machtraummodell bildet drei Antagonismen ab (Verantwortung - Willkür, Vertrauen - Manipulation, Dialog - Gewalt/Zwang). Während sich die eine Richtung in den Machtraum entfaltet, der an Werten orientiert ist, beschreibt die andere Richtung den Ohnmachtsraum, der durch Unwerte gestaltet ist. Unwerte sind dabei die genaue Umkehrung dessen, was die jeweiligen Werte darstellen. Neben den Werten und Unwerten gibt es noch eine dritte Kategorie: die Ideale/Perversionen. Dies bedeutet die Überhöhung eines Wertes und damit die *Ent-Wertung* anderer

Werte. Auch in diesem Fall erleben wir Ohnmacht. (vgl. ebd.: 9ff.). Die Werte sind nicht beliebig gewählt, sondern „finden sich in der Erklärung der Menschenrechte [so]wie in den Verfassungen demokratischer Staaten“ (ebd.: 8).



Abbildung 1: A.T.C.C.-Machtraummodell (Bittl o.J.: 12).

Die drei Antagonismen beschreiben ein Spannungsfeld, deren Pole wir nicht erreichen, sondern uns dynamisch in ihnen bewegen. Werte dienen im Machtraummodell als Orientierung des menschlichen Miteinanders, ohne dass wir ihre Umsetzung vollkommen erreichen können. Zudem sind die Werte kulturell geprägt und damit in Ihrer Umsetzung zwischen den Menschen unterschiedlich. Da sich Werte immer in einem Dilemma zeigen, welches wir konstruktiv nutzen können, ist die Umsetzung eines Wertes in seiner Gesamtheit nicht möglich. Die Werte sind die kollektive Form der menschlichen Bedürfnisse und gründen sich auf ihnen (vgl. ebd.: 12). Um den Machtraum zu füllen sind die Werte ein zentrales Element im Modell, denn Garant für die Umsetzung von Werten ist die Macht, die uns zur Verfügung stehe (ebd.: 4) (siehe Tabelle 2: 25). Nutzen wir also unsere Macht im Sinne der unten aufgeführten Werte entsteht Macht und Aktivität statt Passivität und Ohnmacht.

Werte	Unwerte	Ideale	Bedürfnisse
Würde	Verachtung	Huldigung	Anerkennung, Liebe
Ehre	Schande	Verehrung	Anerkennung
Wahrheit	Lüge	Transparenz	Orientierung
Treue	Verrat	Gehorsam	Orientierung, Sicherheit, Autonomie
Schönheit	das Hässliche	Perfektion	Transzendenz, Sinn
Gleichheit	Vorteilsnahme	das Identische/Normierung	Sicherheit, Autonomie
Gerechtigkeit	Betrug	Entsagung	Sicherheit, Anerkennung, Orientierung
Gesundheit	Krankheit	Unsterblichkeit	Sicherheit, Orientierung, Sinn, Liebe
Solidarität	Ausbeutung	Selbstlosigkeit	Liebe, Sinn, Sicherheit
Freiheit	Abhängigkeit	Ungebundenheit, Liberalismus	Autonomie

Tabelle 2: Werte - Unwerte - Ideale nach dem A.T.C.C.-Ansatz (eigene Darstellung nach Bittl o.J.: 25ff.).

Für die vorliegende Arbeit soll im Sinne einer umfassenden und ganzheitlichen Perspektive auf Sexualität der Fokus auf der konstruktiven Seite der Macht liegen, also auf den Dimensionen Verantwortung, Vertrauen und Dialog (vgl. Bittl 2016; Bittl o.J.):

(1) *Verantwortung* findet im Rahmen des beschriebenen Aufgabenbereichs statt, um Willkür zu vermeiden. Innerhalb dieses Aufgabenbereichs kann gehandelt und entschieden werden und die Aufgabe ist für andere sichtbar.

Überprüfungsfragen: Was umfasst mein beschriebener Aufgabenbereich? Wo bin ich eingebunden und verfüge bereits über Verantwortungsräume? Welche Möglichkeiten ergeben sich mir? Welche Handlungskompetenzen habe ich? Welche Vereinbarungen habe ich mit meiner Auftraggeber!n?

(2) *Vertrauen* regelt die Grenzen der Verantwortung auf beiden Seiten. Damit Vertrauen nicht blind passiert, braucht es die Möglichkeiten der Bestätigung.

Überprüfungsfragen: Was wird mir zugetraut? Welche Grenzen haben meine Verantwortungsräume? Wie belastungsfähig sind diese? Wo gebe ich ab? Wie kann mein Vertrauen überprüft werden?

(3) Der *Dialog* ermöglicht den Umgang mit der eigenen Macht. Mit Hilfe des Dialogs kann die eigene Verantwortung umgesetzt und das Vertrauen bestätigt werden. Die Gestaltung des Dialogs erfordert ausreichend Zeit und unterschiedliche Formate.

Überprüfungsfragen: Welche Dialogform wähle ich, um meine Verantwortung zu kommunizieren? Welche Dialogform ermöglicht, dass mir vertraut wird und dass dieses Vertrauen bestätigt werden kann? Welche Vereinbarungen verhandle und kommuniziere ich wie?

Alle drei Antagonismen sind dynamisch und systemisch miteinander verbunden. Um die drei Vektoren konkret beschreibbar und in der Praxis nutzbar zu machen, bieten fünf Indikatoren, die mit dem Machtraummodell systemisch verbunden sind, Orientierung, denn sie erlauben eine Differenzierung und konkrete Bearbeitung von Konfliktfeldern. Bei allen Indikatoren stellen sich die Fragen nach der Verantwortung, dem Vertrauen und dem Dialog und damit dem jeweiligen Machtraum, der mir zur Verfügung steht (vgl. Bittl 2020b: 1 ff.):

(1) *Güter/Gut:* Festlegung und Schutz des (im)materiellen Gegenstandes, um das es strukturell geht;

(2) *Zugehörigkeit:* Das gemeinsame Verständnis von Regeln und Ritualen, um Orientierung zu bieten und Zugehörigkeit zu garantieren;

(3) *Zeit:* Festlegung der zu investierenden Zeit, um Orientierung zu schaffen; Planung einer angemessenen Zeitspanne, um den Aufgaben gerecht zu werden;

(4) *Rolle(n):* Klärung von Kompetenzen und Aufgabenbereichen und deren Anerkennung. Analyse der formalen und non-formalen Rollen.

(5) *Raum:* Herstellung eines sicheren Raumes, in dem Grenzen gewahrt werden, der mitgestaltet werden kann, in dem Vielfalt möglich ist und jede*r einen Platz findet.

Potential des Modells für diese Arbeit

In den Auseinandersetzungen um einen Umgang mit sexueller Gewalt wird immer wieder Ohnmacht sichtbar. Dies könne an der kollektiv und individuell erlebten und erlernten Passivität im Umgang mit den eigenen Ressourcen und Möglichkeiten liegen, deren Ursprung (auch) im Bildungssystem liegt: „Fast alle haben Schullaufbahnen hinter sich, die mehr versucht haben, den Eigenwillen zu brechen, als die Kinder in Vertrauen und Verantwortung zu bringen“ (Bittl o. J.: 8). Das bedeutet, dass Transkulturelles Lernen zum Ziel haben muss, das Spektrum unserer eigenen

Verantwortung zu spüren, die Grenzen dieses Spektrums zu erfahren und das Vertrauen in die Verantwortung Anderer zu gewinnen.

Ein weiteres Potential liegt in der Integration der Dimension Macht in die Debatte um Transkulturelles Lernen, welches die Leerstelle Welschs (siehe 3.1) schließen könnte. Das Machtraummodell ermöglicht es, über die persönliche und individuelle Ebene von Menschen das Gemeinsame, Strukturelle und Politische zu benennen und zu bearbeiten. Die Bedürfnisse und Ängste einzelner finden ihre kollektive Verbindung in den Werten, die wiederum den Machtraum gestalten. Bislang ist es oftmals schwierig, in der Sexuellen Bildung eine Verständigung über die gelebten und gewünschten Werte in der eigenen Sexualität herbeizuführen (Ziebertz 1991: 12). Hier bietet das Machtraummodell mit den zehn Werten, die den Machtraum gestalten, eine geeignete Grundlage, um über eine werteorientierte Sexuelle Bildung in den Dialog zu kommen. Die Verbindung zwischen den Bedürfnissen und Werten bietet Orientierung, da Sexualität zwar etwas Persönliches ist, aber nicht in machtfreien Räumen ihren Ausdruck findet und damit auch strukturell verankert ist.

Bei der Entwicklung einer Transkulturellen Sexuellen Bildung in dieser Arbeit liegt der Fokus bewusst auf dem konstruktiven Bereich der Macht, um den aktuellen und prominenten Debatten über eine Sexualpädagogik, die Krankheiten, Gewalt und Schwangerschaft verhindern soll, eine Alternative anzubieten. Ziel ist es, die Ohnmachtserlebnisse von Gewalt, Zwang oder Manipulation im Kontext von Sexualität benennbar und bearbeitbar zu machen, aber mit dem elementaren Ziel des Lernprozesses das Bewusstsein unserer Macht zu fördern, die wir individuell oder kollektiv haben können, denn die „eigene Macht erkennen, bedeutet Handlungsstränge vereinen und als Hebel der Veränderung einsetzen“ (Bittl 2020c: 2). Denn eine Präventionsarbeit, die mit ihren Zielen nur Bilder von Vermeidung, Gefahr und Aufarbeitung produziert, orientiert sich auch weiterhin an negativen Ergebnissen. Visionen und Zielformulierungen einer konstruktiven Sexualität bleiben aus und damit auch die Stärkung eigener Ressourcen und Verantwortungsräume. Im Sinne der Transaktionsanalyse, die wichtige Grundlage des A.T.C.C.-Ansatzes ist, führen nur positive Zielvorstellungen zu gewünschten positiven Ergebnissen (Schneider 2002: 24). Dies wird auch in den Analysen Sielerts (2014: 116) deutlich, der feststellt, dass es in der Sexuellen Bildung bislang kaum erstrebenswerte Ziele gibt (siehe Kapitel 2).

3.2.2 *Phasen transkulturellen Lernens*

Kupzok hat in seiner Arbeit zu *Transkulturellem Lernen und Sexualität* (2005) aus den philosophischen Überlegungen Welschs (siehe Kapitel 2) ein Grundverständnis von Transkulturellem Lernen entwickelt. Die folgenden Themen seien dabei Themen und Ziele transkultureller Lernprozesse (Kupzok 2005: 31):

- *„Kulturelle Pluralität*
- *Transkulturelle Verfassung von Kulturen und Individuen*
- *Kultur als tatsächliche oder gefühlte Zugehörigkeit mit Gleichgesinnten einer Lebensform*
- *Kultur als partielle Zugehörigkeit, die als symbolische Struktur zur individuellen Identitätsbildung beiträgt*
- *Vielfalt und Einmaligkeit der kulturellen personellen Identität*
- *Individuelle kulturelle Orientierung und Sicherheit zur Umweltbewältigung in der kulturellen Vielfalt“.*

Mit diesen Themen und Zielen versucht Kupzok abzubilden, dass Transkulturelles Lernen darauf abzielt, dass sich Individuen begegnen, die kulturell geprägt sind. Dies unterscheidet sich zu Ansätzen interkulturellen Lernens, in denen sich Kulturen begegnen sollen, die von Individuen vertreten werden. Die oben angeführten Themen werden von ihm in pädagogische Prozesse überführt, die den transkulturellen Lernprozess steuern und gestalten können: „Die initiierten Prozesse beruhen [dabei] auf Reflexion, Begegnung, Erfahrung und Selbstbildung und streben Veränderung im Verhalten und im Verhaltenspotential an“ (ebd.: 31). Die vier Phasen des Transkulturellen Lernens lassen sich folgend beschreiben (vgl. ebd.: 34ff.):

(1) *Begegnung als Selbstbegegnung*: Die Aufmerksamkeit wird in erster Instanz auf sich selbst gelenkt, statt auf das Gegenüber, um die eigene transkulturelle Beschaffenheit zu erkennen. Ziel ist es „den persönlichen Lebensweg mit den eigenen kulturellen Wurzeln, kulturellen Prägungen und den kulturellen Zugehörigkeiten zu entdecken [...] und dadurch ein Verhältnis zu seinem kulturellen Selbst zu entwickeln“ (ebd.: 35). Da der Mensch dazu neigt in erster Linie über den Blick auf die anderen (über Stereotype oder Vorurteile) Orientierung und Sicherheit in der Welt für sich zu generieren, stehen eben diese beiden Bedürfnisse in dieser Phase im Fokus und müssen nun über die Begegnung mit sich selbst generiert werden. Im Vordergrund steht die Selbstakzeptanz, die es erst ermöglicht, auch andere Individuen in ihrer kulturellen Prägung zu akzeptieren. Zudem sollen durch

die Selbstbegegnung vielfältige Aspekte des Individuums sichtbar gemacht werden, um so kulturelle Übergänge zu erkennen und zu ermöglichen.

(2) *Der Dialog mit den Anderen*: In dieser Phase geht es darum das eigene kulturelle Selbst anderen zu öffnen, um einen Dialog zu ermöglichen. Bei diesem Dialog geht es nicht primär um das Verstehen anderer kultureller Elemente, sondern die Aufmerksamkeit verschiebt sich auf Aspekte der Interaktion und Integration. Es geht also nicht um eine Diskussion, Erklärung oder Rechtfertigung kultureller Differenzen, sondern um die Relationen/Verbindungen/Gemeinsamkeiten untereinander, die die kulturellen Übergänge und die „mannigfaltige transkulturelle Beziehungswelt“ (ebd.: 38) sichtbar machen.

(3) *Aufbau von personalen Kompetenzen*: Im Vordergrund steht die Entwicklung einer Kompetenz, die kulturelle Übergangsfähigkeit ermöglicht (Pluralitätskompetenz). Diese Kompetenz soll „die individuelle Sicherheit und Orientierung gewährleisten“ (ebd.: 43). Durch die Verschiebung der Perspektive auf die eigene kulturelle Verfasstheit und die Verbindungen zu anderen (statt einer Orientierung an den Kategorien Eigen, Anders, Fremd), entstehen nämlich erst einmal Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, die in den pädagogischen Prozessen umgekehrt werden müssen. Das Individuum benötigt Strategien, um mit (Un-)Sicherheit und Orientierungs(-losigkeit) in der Realität umzugehen und damit Vielfalt, Differenzen und Übergängen begegnen zu können.

(4) *Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen*: In der vierten Phase transkulturellen Lernens geht es um die Entwicklung einer gemeinsamen Lebenspraxis, mit der „sich den Problemen der gemeinsamen Lebenswelt“ (ebd.: 44) gestellt werden kann. Damit ist der Transfer der gemachten Erfahrungen in dem pädagogischen Prozess gemeint. Es geht also um die Übertragung in die gesellschaftliche Realität, mit dem Wissen darüber, dass diese nach anderen Mustern verläuft als der initiierte pädagogische Prozess in den ersten drei Phasen. Der Transfer sichert dabei „die Übernahme von Erfahrungen, Erlebnissen und Kompetenzen und die nachhaltige positive Wirkung auf Individuum und Gesellschaft“ (ebd.: 45). Dabei ist wichtig eine „Gewissheit für Probleme, Grenzen und Konflikte und eine Entwicklung möglicher Strategien zur Überwindung dieser Hürden“ (ebd.: 45) zu fördern.

Neben dem Machtraummodell, was primär strukturelle Fragen zulässt, bieten die vier Phasen Transkulturellen Lernens eine didaktische Orientierung für den pädagogischen Kontext. Dies ermöglicht die Entwicklung einer Fortbildung für Trainer!nnen in der internationalen Jugendarbeit im Rahmen des Praxiskonzeptes Transkultureller Sexueller Bildung. Gleichzeitig erlauben die inhaltlichen Verbindungen zwischen dem A.T.C.C.-Ansatzes und den Phasen Transkulturellen Lernens nach Kupzok ein größeres gegenseitiges Verständnis, was im Kapitel 5.3 der pädagogische Ebene zum Tragen kommt.

4 Begründung für eine Transkulturelle Sexuelle Bildung in der internationalen Jugendarbeit

Die seit Jahren erstarkende Annäherung an eine Implementation des Themas sexualisierter Gewalt in die pädagogische Arbeit von internationaler Jugendarbeit ist auf vielen Ebenen eine große Chance und gleichzeitig wird an vielen Stellen sichtbar wie groß die Herausforderung ist, einen adäquaten Umgang damit zu finden. Bisher wurde dies über die *Interkulturelle Sexualpädagogik* geleistet, die vor allem den Bereich der Migrationsarbeit fokussiert. Der Sexualpädagoge Martin Gnielka beginnt sein unveröffentlichtes Manuskript zum Thema *Sexualpädagogik im interkulturellen Kontext (2007)* mit einem Zitat eines Mädchens, das das Spannungsverhältnis der eigenen Sexualität zwischen Familienehre und eigenen Sehnsüchten verdeutlichen soll. Das Mädchen wird von Gnielka eingangs als muslimisch beschrieben und hier bildet sich damit eine Parallele zum oben angeführten interkulturellen Frühstück ab. Es lässt sich nicht abstreiten, dass Religion eine wichtige Rolle bei der Entwicklung unserer persönlichen Sexualkultur spielen kann, doch gibt es sicherlich auch muslimische Mädchen, die andere Themen mit ihrer Sexualität thematisieren und in erster Linie kein Problem mit der Familienehre haben. Aus transkultureller Perspektive ist das Problem nicht, dass das Mädchen als muslimisch bezeichnet wird, sondern dass es das wichtigste Merkmal in dem Zitat ist und damit kulturalisierend wirkt. Folgend finden sich im Kontext seiner Ausführungen über Türk!nnen, abermals nationale Zuschreibungen: Die Türk!nnen hätten eine bestimmte Form von Leben und Liebe, von der mittels interkultureller Kompetenz etwas gelernt werden kann. Er lässt aus, dass in einer Begegnung zwischen Menschen im Rahmen sexueller Themen, die nicht nur über einen Präventionismus thematisiert werden, immer ein Lernen am Eigenen stattfinden kann. Denn der Umgang mit Liebe und Sexualität kann sich bereits innerhalb meiner eigenen kulturellen Bezugsgruppen drastisch unterscheiden: von Dreiecksbeziehungen, zu Co-Parenting über A-Sexualität, Homosexualität, Transsexualität und vielen weiteren Erscheinungsformen. Gleiches stellt auch der Sexualwissenschaftler Heinz-Jürgen Voß (2016) fest, der in einer Analyse des Heftes *Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familien-*

planung (2011) feststellt, dass sich eine sexualaufklärerische Praxis und sexualwissenschaftliche Forschungen noch immer entlang von Vorurteilen und stigmatisierenden Vorannahmen entwickeln (vgl. Voß 2016: 18ff.).

Mit dieser Kritik soll nicht der Eindruck entstehen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen hätten keinen Einfluss auf die Sexualkultur des Individuums, denn bisher ist „keine Gesellschaft bekannt, die nicht bestimmte Regeln ausgebildet hat, um sexuelles Handeln zu normieren, ihm also eine bestimmte Richtung“ (Ziebertz 1991: 12) zu geben. Gesetze und Rechte sind damit zwangsläufig ein Teil der eigenen Sexualkultur, die ihre Grenzen und Überschreitungen in gesellschaftlich vorherrschenden Regeln findet, die geachtet oder verändert werden können (ebd.: 12). Damit kann sich Sexualität ihrem gesellschaftlichen Kontext und Zusammenhang nicht entziehen und wird durch diesen geprägt und stetig transformiert (Kupzok 2005: 54f.). Dennoch kann abschließend gesagt werden, dass aus einer transkulturellen Perspektive deutlich wird, dass die Interkulturelle Sexualpädagogik kritisch zu betrachten ist, solange sie auf den Grundlagen interkultureller Theorie beruht.

Bisher gibt es keine Handreichungen oder wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit einer explizit Transkulturellen Sexuellen Bildung. Zwei Handreichungen seien an dieser Stelle dennoch zu erwähnen, die sich in ihren Ausführungen am Konzept der Transkulturalität orientieren, ohne es zu benennen: *Dialogische Ansätze interkultureller Sexualpädagogik. Projektbericht April 2010-April 2011* (vgl. profamilia 2011) und das 2019 erschienene Rahmenkonzept zur *Sexuellen Bildung in Einrichtungen. Interkulturelles und Intersektionales Rahmenkonzept.* (vgl. Voß 2019). Das Dokument bildet Empfehlungen für thematische Qualifizierungsangebote ab, die auch für diese Arbeit relevant sind und im fünften Kapitel in die Entwicklung des Konzeptes einfließen werden. Doch um die Weiterentwicklung des Umgangs und der Perspektive mit und auf Vielfalt abzubilden, sollte an dieser Stelle auch der Begriff der Transkulturalität Einzug finden.

Sexuelle Bildung aus einer internationalen und (trans)kulturell Perspektive zu denken und in die eigene Praxis zu implementieren ist eine Chance aber auch Herausforderungen für die gesellschaftliche Entwicklung und die Profession selbst. Denn für

„ein friedliches und respektvolles Zusammenleben in der Gesellschaft, in der wir heute leben, wird es auf die Fähigkeit des Einzelnen ankommen, die individuelle Transkulturalität anzunehmen und sich so der gesellschaftlichen Transkulturalität zu stellen. Das sind neue Herausforderungen, und das bedeutet neue Erziehungsaufgaben“ (Takeda 2012: 59f.)

Sexualität mit all ihren Ausdrucksformen sollte daher im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung gestärkt werden, denn sie weist Ressourcen und identitätsstiftende Dimensionen auf, die die pädagogische als auch kulturelle und politische Arbeit nur stärken können (vgl. Sielert 2014: 114; Henningsen 2019: 118). Die Möglichkeiten, in denen der Erwerb biografischer und sexueller Kompetenzen stattfinden kann, sind jedoch marginal im Vergleich zu der entstandenen Freiheit, die eigene Sexualität zu erleben und zu definieren. Auch deswegen sollten sich die Bereiche der non-formalen Jugendbildung diesem Thema widmen und es integrieren (Sielert 2014: 115).

Sexuelle Bildung benötigt neben der individuellen Thematisierung sexueller Erscheinungsformen auch die politische Dimension und kann sich damit in die Themen demokratischer Bildung einreihen, denn die Thematisierung sexueller Vielfalt und individueller sexueller Biografien wirkt Kulturalisierungen und damit auch Diskriminierungen entgegen. Staatlich geförderte Freiwilligendienste (wie auch der Europäische Solidaritätskorps) sind Programme im Sinne der Demokratieförderung und die „Demokratie muss auch im Bereich der sexuellen Lebens- und Verhaltensweisen verteidigt werden, denn gerade dieses Thema wird wegen der großen emotionalen Erregbarkeit leicht zum Einfallstor autoritärer Ideologien und Herrschaftsmuster“ (Sielert 2018: 67). Und weiter fordern demokratische Systeme notwendigerweise einen Dialog über Wünsche, Bedürfnisse und Grenzen - und damit auch im Sexuellen Bereich (Henningsen 2019: 120). Mit dieser Ausrichtung kann Sexuelle Bildung einen neuen Stellenwert in der internationalen Jugendarbeit bekommen und gleichsam die eigene Professionalität stärken. Denn bisher „waren Präventionsthemen stets der Professionalisierungsmotor“ (Henningsen 2019: 117).

Denkt man die beiden Diskurse um Transkulturalität und Sexuelle Bildung zusammen, dann bietet eine Transkulturelle Sexuelle Bildung die Chance mehr über mich und meine Mitmenschen zu erfahren, Diskriminierung/Stereotypisierung entgegenzuwirken, Integration verschiedener sexueller Lebensformen fördern und Sexualität als kulturelles Thema in die kulturelle Arbeit integrieren und damit einen Beitrag zu einer neuen Sexualkultur leisten. Dieses Erleben und Lernen findet nicht

zwangsläufig in einem harmonischen Raum statt, sondern kann und soll irritieren, frustrieren und wütend machen. Transkulturalität braucht die kulturellen Konfliktlinien, die Übergänge bei mir und anderen schaffen und damit eine Begegnung von Menschen erst ermöglicht.

Der aktuelle Forschungs- und Praxisstand macht deutlich, dass noch immer große Leerstellen in der transkulturellen Haltung innerhalb von Bildungsprozessen generell herrschen und die vorherrschende Sexualpädagogik in einem Ohnmachtsraum agiert. Die Tendenzen sind – auch aus politischen, entdemokratisierenden und menschenrechtsverachtenden Entwicklungen – gerade eher verstärkend statt optimistisch. Daher kann diese Arbeit zusätzlich ein Plädoyer an eine Neuausrichtung der sexualpädagogischen Arbeit sein, die ebenso in der non-formalen Bildung im Rahmen internationaler Jugendarbeit Raum finden soll.

5 Praxiskonzept für Transkulturelle Sexuellen Bildung in der internationalen Jugendarbeit

5.1 Internationale Jugendarbeit als Feld Sexueller Bildung

Nach der Reflexion über theoretische Hintergründe, kritische Aspekte und Perspektiven aus den Bereichen Transkulturelles Lernen und Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik, welche in den ersten Teilen der Arbeit geleistet wurde, wird nun das praxisorientierte Konzept zur Anwendung in der non-formalen internationalen Jugendarbeit dargelegt. Vor der konzeptuellen Arbeit muss allerdings zunächst die Frage gestellt werden, wie die internationale Jugendarbeit (in Deutschland) organisiert ist – und wo sich demnach Ansatzpunkte für die Einführung einer Transkulturellen Sexuellen Bildung befinden.

Die Internationale Jugendarbeit gehört zur Kinder- und Jugendhilfe und ist im Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich verankert (§11 Sozialgesetzbuch VIII / Kinder- und Jugendhilfegesetz). Die Angebote der internationalen Jugendarbeit werden aus unterschiedlichen Quellen finanziert – zum großen Teil von der Europäischen Union, Bund und Bundesländern, aber auch von Kommunen, bilateralen Jugendwerken und Koordinierungsstellen, Stiftungen und durch Teilnehmerbeiträge und Spenden (IJAB 2015: 5).

Neben dem für alle geltenden Grundsatz der freiwilligen Teilnahme sind die Formate der internationalen Jugendarbeit ansonsten äußerst divers: Work-Camps oder Freiwilligendiensten (wie der ESK), Seminare gehören genauso zum Repertoire wie Fachkräfteaustausch und multilaterale Jugendbegegnungen. Die individuell wie gesellschaftlich positive und nachhaltige Wirkung internationaler Jugendarbeit ist Bestandteil aktueller wie vergangener Forschungsprojekte und empirisch mehrfach belegt (z. B. IKAB 2011; Becker & Thimmel 2019). Die damit verbundenen politischen Förderziele umfassen Persönlichkeitsentwicklung, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein und auf einer übergeordneten Ebene auch Völkerverständnis, Kompetenzen in gesellschaftlicher Teilhabe und friedlicher Konfliktlösung (vgl. IJAB 2015). Ganz im Sinne des Interkulturalitäts-Paradigmas beschreibt die bundespolitische Fachstelle als Ziel internationaler Jugendarbeit:

„In der Internationalen Jugendarbeit [stehen] das interkulturelle Lernen und der Umgang mit Vielfalt im Mittelpunkt. [...] Junge Menschen müssen sich in einer durch Vielfalt und Internationalität bestimmten Gesellschaft zurechtfinden und benötigen interkulturelle Kompetenzen für ihre persönliche Entwicklung und berufliche Perspektiven“ (ebd.: 6f.).

AnbieterInnen solcher Auslandserfahrungen sind die sogenannten Trägerorganisationen, kurz Träger. In der Trägerlandschaft festzustellen ist eine „große Bandbreite [...]: kommunale[r] Träger, Träger mit christlichem Hintergrund, Träger der Jugendhilfe, Träger berufsbildender Maßnahmen im EU Kontext, Träger der außerschulischen politischen Bildung und informelle Gruppen“ (IKAB 2011: 8). Auch spezialisierte Organisationen, Kirchen oder Städte und Gemeinden können Träger der Jugendarbeit sein. Schulen, Betriebe oder Kammern werden vom zuständigen Bundesministerium als *neue Träger* bezeichnet, bei deren Kooperationen neue Vernetzungskompetenzen gefragt sind (BMFSFJ: 6).

Die Hauptkriterien für die Unterscheidung internationaler Jugendarbeit von anderen Formen des touristisch ausgerichteten Austauschs wie z. B. Jugendreisen sind die Qualität pädagogischer Begleitung (IJAB 2015: 12; BMFSFJ: 3). Einer der Grundsätze der Arbeit lautet daher: „Die Angebote werden pädagogisch gestaltet und begleitet. Sie fördern die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und das bürgerschaftliche Engagement“ (IJAB 2015: 5). Für die pädagogische Begleitung sind meist TrainerInnen bzw. TeamerInnen verantwortlich, die Ankunfts- oder Zwischenseminare für die teilnehmenden Jugendlichen vorbereiten und durchführen. Das Potenzial dieser pädagogischen Angebote fasst eine der interviewten TrainerInnen zusammen:

„Dadurch das alle fremd sind im Land, das da eine größere Offenheit für einander erstmal da ist. Als eine Gruppe, die vielleicht aus demselben Land kommt. [...] Ich find das ist ein bisschen wie so eine Art Flughafen, an dem man sich trifft, so ein neutraler Ort, alle kommen so aus verschiedenen Orten, aber an dem Ort sind sie alle irgendwie fremd. Man tauscht sich vielleicht offener aus, ist toleranter gegenüber“ (Interview A: 52:19 – 52:49).

Bei der Gestaltung der pädagogischen Angebote orientieren die TrainerInnen sich meist an den Qualitätskriterien des entsprechenden Programms der Jugendarbeit, können aber auch auf Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen (IJAB 2015: 7). Dabei setzen sie letztlich auch eigene Themen, deren Auswahl und Gestaltung zumindest teilweise mit ihrer Biografie und persönlichen Werdung zu tun haben. Zur Möglichkeit der Thematisierung von sexueller Identität innerhalb der pädagogischen Begleitstruktur bemerkt eine InterviewpartnerIn:

„Also inwieweit ist das ein Teil meiner Identität? Auch generell, wenn man Identität in internationalen Gruppen diversifizieren will. Eben weg ein bisschen von Nationalität, dann ist halt Sexualität so eine Möglichkeit, [...] um wahrzunehmen [...] ich nehme mich auch als jemand wahr, der eine sexuelle Orientierung [hat] oder sich einem Geschlecht zuordnet“ (Interview A: 05:13 – 05:40).

Eine intensive Auseinandersetzung mit Veränderungen innerhalb der internationalen Jugendarbeit muss daher auf zwei Ebenen gleichzeitig ansetzen bzw. diese reflektieren. Zum einen muss eine analytische wie konzeptionelle Arbeit in diesem Bereich einer strukturell-organisationsspezifischen Ebene Respekt erweisen, den sogenannten Trägern. Andererseits müssen Veränderungsprozesse auch entlang der pädagogischen Praxis entwickelt werden und bei den Trainer!nnen ansetzen. Aufgrund der besonderen Relevanz dieser beiden Ebenen für das gesamte Programm, werden Trägerinstitution und Trainer!nnen hier als Ziel für konzeptuelle Interventionen identifiziert. Die (Neu-)Ausrichtung gerade dieser Ebenen ist letztlich auch deswegen ein Hebelpunkt, weil sie innerhalb der bestehenden Struktur (also ohne große institutionelle Anpassungen, beispielsweise in Ausschreibungs- oder Finanzierungsaspekten) eine bedeutende Wirkung erzielen könnte.

Trotz oder gerade wegen der bisher bestehenden Ausrichtung an *interkultureller* Kompetenz und *interkulturellem* Lernen kann der Integration Sexueller Bildung mit transkulturellem Verständnis eine transformative Wirkung auch für andere Bereiche der internationalen Jugendarbeit zugesprochen werden. Durch die Offenheit der Programmstruktur sowie dessen Ziel, möglichst alle gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen zu erreichen, kann die organisatorische wie pädagogische Intervention für Transkulturelle Sexuelle Bildung ein Schritt in Richtung eines *transkulturellen Mainstreamings* (zum Intercultural Mainstreaming vgl. Terkessidis 2007) sein. Um eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Trägerinstitutionen- und Trainer!nnen-Perspektive soll es auf den nächsten Seiten gehen.

5.2 Organisationsebene: Machträume des Trägerorganisation

Internationale Jugendarbeit benötigt auf organisatorischer Ebene strukturelle Veränderungen, die eine pädagogische Praxis Sexueller Bildung begleiten und

möglich machen. Daher soll an dieser Stelle nun die Perspektive der Trägerorganisation in den Blick genommen werden, die die pädagogischen Programme der internationalen Jugendarbeit organisiert und durchführt. Das Konzept dient als Orientierung, bei der die verschiedenen Ebenen und Aspekte miteinander in Verbindung stehen und sich daher nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Grundlage für die Konzeptionierung ist das in Kapitel 3.2.1 vorgestellte A.T.C.C.-Machtraummodell.

Ziel des hier vorgeschlagenen Konzeptes ist es, einen Katalog zu erstellen mit dessen Hilfe die Trägerorganisation die eigenen Verantwortungsräume (vorrangig in Bezug auf die TrainerInnen) erkennen und mit diesen konkret ins Handeln kommen kann. Dazu werden die drei Dimensionen des Machtraummodells mit den fünf strukturellen Indikatoren systematisch in Verbindung gebracht.

	Träger-Ebene		
	Verantwortung	Vertrauen	Dialog
Gut/Güter	Seminarkonzept		
	Sicherung des pädagogischen Gesamtziels bei gleichzeitiger Implementierung Standards Sexueller Bildung.	Langfristige Etablierung von Standards Transkultureller Sexueller Bildung.	Veröffentlichung der Standards Sexueller Bildung sowie prozesshafter Austausch mit den TrainerInnen.
	Fortbildung und Supervision		
	Organisation von Fortbildungen und Supervision für die TrainerInnen.	Umsetzung erfolgt in einem festen und transparenten Rahmen; Beauftragung externer Fachkräfte.	Finanzierung und vertragliche Implementation.
Zugehörigkeit	Leitbild Sexuelle Bildung		
	Erarbeitung eines werteorientierten Leitbildes zur Umsetzung Transkultureller Sexueller Bildung.	Förderung der kollektiven Auseinandersetzung mit dem Leitbild unter den TrainerInnen.	Durchführung der Fortbildung; Veröffentlichung des Leitbildes; Trägerinterne Fachkraft einstellen.
	Umgang mit sexueller Gewalt		
	Erstellung eines Schutzkonzeptes und Interventionsleitfadens.	Kontakt zu regionalen Fachstellen im Umgang mit sexueller Gewalt.	Zur Verfügungstellung von Informationsmaterial; Durchführung der Fortbildung.

Zeit	Erstellung eines langfristigen Zeitplans		
	Langfristige Planung (2-3 Jahre) für die Implementierung Transkultureller Sexueller Bildung.	Regelmäßige Kommunikation mit den Trainer!nnen.	Entwicklung eines ausreichenden Zeitplans; Monitoring-Plattform.
Rollen	Koordinierende Fachkraft (Bildungsreferent!n)		
	Auftraggeber!n der Trainer!nnen; Gesamtverantwortung	Umsetzung der Sexuellen Bildung durch die Trainer!nnen; Nachbereitung des Seminargeschehens.	Vor- und Nachgespräche mit den Trainer!nnen,
Raum	Rahmenbedingungen der Seminare		
	Überprüfung struktureller Gegebenheiten, die sexuelle Gewalt begünstigen und Sexuelle Bildung fördern.	Veränderung der Rahmenbedingungen im gemeinsamen Prozess mit den Trainer!nnen.	Integration der Maßnahmen in das Schutzkonzept und Leitbild.

Tabelle 3: Machträume auf Träger-Ebene (eigene Darstellung).

Gut/Güter: Seminarkonzept

Die Trägerorganisation ist verantwortlich für die Umsetzung des Gesamtseminars und die daran gekoppelten Anforderungen und Zielen. Zudem hat der Träger die Kompetenz, mit der auftraggebenden Institution die Ziele und Wirkungen der Seminare anzupassen. Wenngleich mit dem hier vorgestellten Praxiskonzept Sexueller Bildung eine höhere Priorität zugesprochen wird, sollen die pädagogischen Angebote internationaler Jugendarbeit zukünftig selbstverständlich nicht primär an Themen der Sexualität ausgerichtet werden. Es ist wichtig, dass die Trägerorganisation die Standards Sexueller Bildung mit der allgemeinen Praxis verbindet, damit diese zum Gesamtziel der eigentlichen Leistung passen (vgl. Furian 1991: 5).

Mit Hilfe eines Konzeptes Sexueller Bildung können dann Standards gesetzt werden, die zur Gesamtleistung der Seminare passen und anhand derer sich die Trainer!nnen orientieren und autonom (vgl. Bittl o.J.: 78) handeln können. Diese Standards „schaffen Sicherheit für jede einzelne Fachkraft, da sie allgemeine Handlungsanweisungen geben und durch ihre gemeinsame Entwicklung das Wissen entsteht, dass das Team, die Leitung und der Träger hinter einzelnen

Entscheidungen stehen“ (Voß 2019: 23). Dies wurde auch im Rahmen der Interviews sichtbar:

„Zumindest Ziele vorgeben [...]. Ich finde als professioneller Trainer auch gut, wenn der Bildungsträger [...] weiß was er möchte und dann kann ich das für mich auch umsetzen. [...] Und dann muss ich beim nächsten Seminar nicht wieder mit meinem Kollegen diskutieren, ob das ein wichtiges Thema ist, ob es rein soll oder nicht rein soll, sondern dann ist es ein Standard“ (Interview A: 13:07 – 13:29).

Mit Etablierung eines Konzeptes ist es zudem wichtig, dass das Thema Sexueller Bildung langfristig gedacht und eingebracht wird und nicht vom nächsten Bildungsziel verworfen wird: Das Thema „verschwindet [sonst] wieder ganz schnell, wenn es da nicht so etwas wie gemeinsame Standards gibt, eine klar formulierte Haltung vom Träger“ (ebd.: 56:50 – 57:02).

Die Standards an die Praxis müssen beschrieben werden und allgemeingültig sein (vgl. ebd.: 12:27 – 12:30). Zudem sollte die Trägerorganisation in einem stetigen Prozess mit den Trainer!nnen sein, um die Standards zu überprüfen und anzupassen. Mit Hilfe beschriebener Standards wird die Aufgabe der Trägerorganisation umgesetzt, Sexuelle Bildung zu implementieren und Willkür (als Perspektive des Ohnmachtsraumes) in der Einbringung sexueller Themen zu vermeiden. Denn bisher hängt es „stark von der Kombination des Trainerteams ab, wie stark das Thema eingebracht oder nicht eingebracht wird“ (ebd.: 08:08 – 08:14).

Gut/Güter: Fortbildung und Supervision

Die Trägerorganisation sollte den Trainer!nnen Angebote zur Verfügung stellen, in denen über Unsicherheiten und eigene Erfahrungen gesprochen werden kann, die auch politisch aufgeladene oder tabuisierte Aspekte beinhalten können (vgl. Voß 2019: 22). Dies kann unter anderem mithilfe von Supervisionsangeboten geschehen. Zudem sollte die Trägerorganisation eine Fortbildung organisieren, die die Trainer!nnen in der Umsetzung der Standards Sexueller Bildung unterstützt und sie befähigt, individuelle Themen der Sexuellen Bildung zu integrieren.

Um verantwortungsvoll und mit Sicherheit zu handeln, benötigen die Trainer!nnen ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was durch Fortbildungen und Supervision gefördert werden kann. Dieser Punkt liegt an der Schnittstelle zur Dimension des Vertrauens, denn sowohl die Trainer!nnen als auch die Trägerorganisation benötigen eine Vorstellung davon, was sie leisten können, wo die Grenzen sind und

wie mit diesen umgegangen werden muss. Der Wunsch nach solchen Formaten wurde auch in einem Interview sichtbar: „Es würde da auch eine Vorbereitung von Trainer, von Trainerinnen [brauchen]. Also ein Bewusstsein dafür, [...] was man machen kann, auch die Grenzen der eigenen Rolle. Also ich kann nicht alle Personen komplett begleiten“ (Interview C: 34:08 – 34:22).

In der Umsetzung der Fortbildung und Supervisionsangebote sollte die Trägerorganisation einen festen Rahmen (z.B. fester Zeitrahmen und Rhythmus, gleichbleibende Supervisor!n) zu sichern. Durch regelmäßige Supervisionsangebote erleben die Trainer!nnen das Vertrauen, dass die Versuche Sexueller Bildung scheitern dürfen (vgl. Bittl o.J.: 78f.). Es entsteht ein Lernprozess, der das Potenzial hat, die gesamte pädagogische Arbeit machtvoll und wirkungsvoll zu gestalten. Die spezifische Fortbildung zur Unterstützung der Integration sexueller Themen auf den Seminaren sollte regelmäßig angeboten und auf aktuelle gesellschaftliche und programmspezifische Fragen und Herausforderungen angepasst werden. Für die Fortbildung sollten externe Fachkräfte beauftragt werden, die „in der Lage sind, die Dynamiken der Themen (Scham, Tabu, persönliche Betroffenheit) in den Teams aufzugreifen und den Prozess der Auseinandersetzung zu ermöglichen“ (Voß 2019: 23).

Um es den Trainer!nnen zu ermöglichen, an den Supervisions- und Fortbildungsterminen teilzunehmen, sollte der Träger diese frühzeitig und langfristig organisieren und kommunizieren. Denn eine Einführung Transkultureller Sexueller Bildung benötigt Zeit (siehe Aspekt *Zeit: Erstellung eines langfristigen Zeitplans*). Zudem sollte die Trägerorganisation eine Finanzierung der Angebote ansteuern, mit Hilfe derer es den Trainer!nnen ermöglicht wird, an einer Fortbildung oder Supervision ohne eigenen Kostenaufwand teilzunehmen (vgl. ebd.: 23). Dies sollte mit den Trainer!nnen vertraglich geregelt werden.

Zusätzlich kann eine Fortbildung oder Supervision selbst als Format eines Dialoges betrachtet werden (siehe Aspekt *Leitbild Sexuelle Bildung* im nächsten Abschnitt), denn es sichert durch Weiterbildung und Sensibilisierung der Trainer!nnen die Leitlinien der Trägerorganisation in Bezug auf Sexuelle Bildung (vgl. Interview C: 37:55 – 39:10). Dem Aspekt der Fortbildung wird in dieser Arbeit noch einmal gesondert Raum gegeben (siehe Kapitel 5.3), um pädagogische Aspekte Transkultureller Sexueller Bildung darzustellen.

Zugehörigkeit: Leitbild

Es liegt in der Verantwortung der Trägerorganisation, ein Leitbild zu erstellen, das als gemeinsame Grundlage für die pädagogische Praxis gelten kann. Hierzu bietet das Machtraummodell mit den zehn Werten des A.T.C.C.-Ansatzes Orientierung. In diesem Leitbild sollte die wesentliche Grundhaltung zum transkulturellen und pädagogischen Umgang mit Sexualität formuliert werden. Das „Leitbild dient dazu, den Mitarbeitenden im Prozess Orientierung zu geben und das Profil der einzelnen Einrichtungen zu schärfen, indem die jeweilige grundlegende menschenrechtliche Haltung klar definiert wird“ (Voß 2019: 24). Das Leitbild sollte zudem hervorheben, wozu es sinnvoll ist, Sexuelle Bildung in den Bereich der internationalen Jugendarbeit zu integrieren. Der Sinn und die Bedeutung sollte sich dann in jeder Planung der pädagogischen Seminare zielorientiert wiederfinden.

Mit dem Leitbild bekommen die TrainerInnen „ein Fundament oder eine Art Handlungsspielraum [...], um was anzustoßen, was wirklich was bringt. Ich glaube es reicht nicht, wenn jeder individuell was macht [...], das geben die Strukturen nicht her“ (Interview B: 16:52 – 17:15). Ein Leitbild fördert damit auch die kollektive Auseinandersetzung mit den Werten und Handlungsspielräumen Sexueller Bildung unter den TrainerInnen. Die Trägerorganisation sollte dies fördern, um gleichzeitig auch Vertrauen in die Umsetzung auf den pädagogischen Seminaren zu generieren. Dies wurde auch in einem Interview sichtbar:

„Auch die Möglichkeit als Team praktische Dinge, ein Standard zu setzen und zu entwickeln, ist wichtig, dass man sich als Team sieht. Und ich habe das Gefühl einige aus dem Team kenne ich immer noch nicht oder nicht richtig. Und dann ist natürlich schwierig, einen Standard zu entwickeln“ (Interview A: 11:19 – 11:36).

Der Träger sollte das Leitbild veröffentlichen und auch zur (fach-)öffentlichen Diskussion über die Inhalte aufrufen. Zudem sollte eine stetige Verhandlung mit den TrainerInnen in Bezug auf die Inhalte um Umsetzung des Leitbildes stattfinden, um dieses wiederum zu stärken. Hier bieten sich, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit einer Teilnahme an einer Fortbildung an. Zusätzlich ist es mit Veröffentlichung des Leitbildes möglich, „politisch in Erscheinung zu treten und eine Haltung nach außen sichtbar zu vertreten“ (Voß 2019: 24). Wie bereits in Kapitel 4 erwähnt, sind Programme internationaler Jugendarbeit an demokratischen Zielen orientiert, weshalb die Trägerorganisation mit einer Kommunikation des Leitbilds die eigene demokratische Positionierung auch im Sexuellen stärken und damit „politisch

motivierten und instrumentalisierten Ängsten und Zuschreibungen“ (ebd.: 24) etwas entgegensetzen kann. Zusätzlich kann es zur ganzheitlichen Umsetzung und Auseinandersetzung mit Transkultureller Sexueller Bildung nützlich sein, von Seiten der Trägerorganisation eine entsprechende Fachkraft (Präventionsbeauftragte bzw. geschulte Fachkraft)⁶ einzustellen, die den Prozess begleitet und in Konfliktfällen als kompetente AnsprechpartnerIn agieren kann (vgl. Interview B: 22:16 – 22:27; vgl. Sozialwerk St. Georg o.J.: 18).

Zugehörigkeit: Umgang mit Sexueller Gewalt

Neben dem Leitbild, dass Sexuelle Bildung unter dem Aspekt des Transkulturellen Lernens beschreibt, sollte die Trägerorganisation zusätzlich ein Schutzkonzept gegen sexuelle Gewalt (vgl. Voß 2019: 22) sowie ein Interventionsleitfaden für den Notfall erarbeiten. Dies soll die Prüfung der Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit ermöglichen sowie Verantwortungen der jeweiligen Akteure klären. Ein Schutzkonzept und Leitfaden ermöglicht allen TrainerInnen sowie der Trägerorganisation Orientierung und Regeln, mithilfe derer Gewalt verhindert bzw. bearbeitet werden kann.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema sexueller Gewalt kann die Trägerorganisation den Kontakt zu regionalen externen Fachstellen zum Umgang mit sexueller Gewalt aufbauen und aufrechterhalten, was zu einer Entlastung des Verantwortungsraumes auf Seiten der TrainerInnen und der Trägerorganisation führt. Diese Fachstellen können unter anderem (mehrsprachige) Informationsbroschüren oder Plakate für die Seminarpraxis zur Verfügung stellen: „Es wird ein Zettel ausgehangen mit einer Telefonnummer, wo man sich hinwenden kann, wenn man sexuelle Gewalt erlebt und es wird darauf hingewiesen, dass eine kostenlose Hotline dafür existiert. Und das wird auf allen Seminaren aufgehängt“ (Interview A: 12:30 – 12:48). Zusätzlich können diese Institutionen im Fall sexueller Gewalt als Ansprechpersonen gelten.

Die Trägerorganisation sollte den TrainerInnen für die Seminarpraxis ein Paket mit diesen Informationsmaterialien, Kontakten und dem Interventionsleitfaden zur

⁶ Im Bereich Kinder- und Jugendarbeit ist dies zum Beispiel die *Insoweit erfahrende Fachkraft (InsoFa)*, die Personen, die mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten, im Falle einer vermuteten Kindeswohlgefährdung beratend zur Seite stehen (vgl. BMJV 2020a & 2020b).

Verfügung stellen. Zusätzlich benötigen „Schutzkonzepte [...] zu ihrem Funktionieren die in den Einrichtungen tätigen Menschen, die im Thema Sexualität sprachfähig sind und die mit eigenen Empfindungen in der Begegnung mit Menschen [...] sicher umgehen können“ (Voß 2019: 22). Dies stärkt zum einen die Notwendigkeit der Etablierung einer Fortbildung, um die Sprachfähigkeit und den sicheren Umgang mit sexueller Gewalt von den TrainerInnen zu unterstützen, und der Einführung einer entsprechenden Fachkraft die Unterstützung leisten kann.

Zeit: Erstellung eines langfristigen Zeitplans

Um Sexuelle Bildung in die pädagogischen und organisatorischen Prozesse der Trägerorganisation einzubinden, muss ausreichend Zeit eingeplant werden: „Veränderungen brauchen manchmal einfach sehr viel Zeit oder die richtige Person, die sich einfach in einer bestimmten Zeit dafür interessiert“ (Interview C: 58:40 – 58:58). Die schnelle Etablierung von Konzepten generiert zwar einen Eindruck von Wirksamkeit (vgl. Bittl o.J.: 62), doch bleiben nachhaltige Auseinandersetzung einer zukunftsfähigen Transkulturellen Sexuellen Bildung aus, wie es bereits oben im Forschungsstand um die Sexuelle Bildung beschrieben wurde.

„In der Praxis wird immer wieder deutlich, dass Angebote, die solche komplexen und biografischen sowie gesellschaftlich tabuisierten Themen anschneiden, Zeit und Raum brauchen, um angemessen bearbeitet werden zu können. Nur mit entsprechender Zeit lässt sich ein Umgang mit den Mechanismen von Sexualität, Machtverhältnissen und Werten in der Gesellschaft entwickeln“ (Voß 2019: 23).

Empfohlen werden für die Implementierung Sexueller Bildung zwei bis drei Jahre (vgl. ebd.: 24), um sowohl auf organisatorischer als auch auf pädagogischer Ebene Fortbildungen zu entwickeln, durchzuführen sowie Leitlinien und Schutzkonzepte zu entwickeln. Um in diesem Prozess eine gemeinsame Haltung zu entwickeln, ist es zudem wichtig, dass sich die TrainerInnen und der Träger als Team sehen. Dies benötigt ein Zusammenkommen, dass langfristig geplant werden muss (vgl. Interview A: 11:00 – 11:32).

In einem langfristig angelegten Umstrukturierungsplan sollte die Trägerorganisation regelmäßig im Austausch mit den TrainerInnen stehen, um zum einen das Vertrauen zu stärken, dass es Fortschritte in der Implementierung gibt und zum anderen, gemeinsam den Prozess zu gestalten und ggf. Verantwortungen und Aufgaben zu klären.

Die Trägerorganisation sollte einen transparenten Zeitplan mit inhaltlichen Ansprüchen und Zielen entwerfen, der für den gesamten, mehrjährigen Prozess Orientierung bietet. Zusätzlich kann eine Art Monitoring-Plattform angelegt werden, mit Hilfe derer nach der Phase der Erstimplementierung die weitere institutionelle Vorgehensweise reflektiert wird.

Rolle(n): Koordinierende Fachkraft

Die in der Trägerinstitution beschäftigte koordinierende Fachkraft (oft auch Bildungsreferent!n) ist Auftraggeber!in für die Trainer!nnen. Sie kommuniziert die Ziele an die Umsetzung der pädagogischen Programme und sollte damit auch die Kommunikation der Anforderungen an eine Sexuelle Bildung an die Trainer!nnen weitergeben. Sie ist zudem Ansprechperson für die Trainer!nnen in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des umzusetzenden Seminars. Die Fachkraft übernimmt zudem die Gesamtverantwortung von Geschehnissen (zum Beispiel bei Vorkommnissen sexueller Gewalt) während des Seminars und den Seminarzeitraum hinaus, denn oft sind die Trainer!nnen externe Honorarkräfte, die nur für die Umsetzung der Seminare beauftragt und honoriert werden.

Die koordinierende Fachkraft kann die organisatorische und strukturelle Etablierung Sexueller Bildung fördern und steuern, doch muss sie darauf vertrauen, wie Themen der Sexuellen Bildung durch die verschiedenen Trainer!nnen auf den Seminaren pädagogisch umgesetzt werden. Um das gegenseitige Vertrauen zu stärken und den gemeinsamen Prozess der Implementierung Sexueller Bildung zu fördern, sollte die Fachkraft im Abschlussgespräch über die jeweiligen Zugänge zu Sexueller Bildung informiert werden und ihr gegenüber dargelegt werden, wie dadurch dem Leitbild entsprochen werden konnte. Zusätzlich sollte die koordinierende Fachkraft die Weiterbehandlung des möglicherweise konfliktären Seminargeschehens gewährleisten, um die Trainer!nnen inhaltlich über die Seminarzeit zu entlasten.

Es sollten ausführliche pädagogische Vor- und Nachgespräche zwischen der Fachkraft und den Trainer!nnen garantiert werden, um die Umsetzung der Angebote zu Sexueller Bildung zu planen und zu reflektieren.

Raum: Rahmenbedingungen für die Seminare

Die Trägerorganisation sollte untersuchen, welche Rahmenbedingungen in der Umsetzung der pädagogischen Programme erstens, die Verbalisierung von Erfahrungen sexueller Gewalt oder anderer Themen Sexueller Bildung begünstigen oder diesen entgegenwirken, und zweitens, welche Rahmenbedingungen auch die Möglichkeiten sexueller Gewalt vor Ort begünstigen. Beispielsweise wurde in allen drei Interviews die personelle Zusammensetzung des Trainer!nnenteams benannt: So hänge es auch am Gender der Trainer!nnen, wie und ob das Thema eingebracht werden kann. „Allein die Kombination Mann-Frau oder eben Mann-Mann“ (Interview A: 08:23 – 08:33) mache einen Unterschied in der Zugänglichkeit des Themas für alle Teilnehmer!nnen. Eine Trainer!n im Interview forderte im Sinne der Vielfalt beziehungsweise der Offenheit der Debatte daher, „dass es immer gemischte Trainerteams sein“ (ebd.: 08:48 – 08:51) sollten. Neben Aspekten des pädagogischen Teams könnten beispielsweise die Verteilung der Teilnehmenden auf die Zimmer, Regelungen zum Alkoholkonsum und (un)sichere Räume auf dem Gelände auf den Prüfstand gestellt werden.

Die Überprüfung der Rahmenbedingungen sollte in Zusammenarbeit mit den Trainer!nnen durchgeführt werden, die die Praxis des Seminargeschehens besser kennen. Nach intensiver Überprüfung sollte die Trägerorganisation ein Konzept entwickeln, wie die Rahmenbedingungen, falls nötig, angepasst werden können. Die Erkenntnisse aus der Prüfung sollten als Maßnahmen in das Schutzkonzept und das Leitbild einfließen.

5.3 Pädagogische Ebene: Fortbildung der Trainer!nnen

Im vorherigen Kapitel wurde dargestellt, wie die Machträume der Trägerorganisation im Prozess der Implementierung Transkultureller Sexueller Bildung aussehen können. Der Fokus lag hierbei auf der Zusammenarbeit zwischen der Trägerorganisation und den Trainer!nnen. Wie in der Darstellung der organisatorischen Machträume an mehreren Stellen deutlich wurde, kann eine Fortbildung der Trainer!nnen einen wesentlichen Beitrag zur Einführung Transkultureller Sexueller Bildung leisten. Der Konzeption einer solchen Fortbildung soll in diesen Kapitel Raum gegeben werden.

Um den didaktischen Ansprüchen solch einer Fortbildung gerecht zu werden, bedarf es neben einer Orientierung an den Dimensionen des A.T.C.C.-Machtraummodells vor allem die Phasen Transkulturellen Lernens (siehe Kapitel 3.2.2). Zusammen genommen erlauben beide Ansätze eine Konzeptionierung entlang der Gedanken einer konstruktiven Machtgestaltung unter den Aspekten des transkulturellen Lernens. Um beide Ansätze aneinander auszurichten, wird die Reihenfolge der vier Phasen aufgelöst und die zweite Phase *Der Dialog mit den Anderen* in diesem Modell als Querschnittsphase verstanden. Das hat den Hintergrund, dass in jeder Phase des Lernprozesses ein Austausch mit anderen vorgesehen sein soll, denn nicht nur der Dialog über die Selbstbegegnung im ersten Schritt erlaubt kulturelle Übergänge, sondern auch der Austausch über eigene Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten kann dialogisch erweitert werden.

In den Diskursen zum Stand der Sexualpädagogik/Sexuellen Bildung und dem Transkulturellen Lernen wurde die Parallele deutlich, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst am Anfang der pädagogischen Praxis stehen muss, bevor ein Dialog mit anderen stattfinden oder die eigene Handlungskompetenz individuell sichtbar gemacht werden kann. Wie bereits beschrieben, wird in der internationalen Jugendarbeit zum Thema Sexuelle Bildung nicht nur primär über die Gefahrenabwehr diskutiert, sondern wird der Blick auch auf die anderen, die Jugendlichen als zu schützende Gruppe gelegt, während die Selbstbegegnung der Trainer!nnen selten vorkommt. Dabei „sind Pädagoginnen und Pädagogen nur dann [hilfreich], wenn sie selbst Gelegenheit hatten, sich ihrer persönlichen sexuellen Sozialisation, ihres Sexualitätskonzepts und sexualmoralischer Wertpositionen bewusst zu werden“ (Sielert 2014: 120). Daher liegt ein Schwerpunkt des folgenden Konzepts auf der ersten Phase des Transkulturellen Lernens: *Begegnung als Selbstbegegnung*.

Ziele der hier vorgeschlagenen Fortbildung sind daher primär einen Raum für Selbstbegegnung zu schaffen, den Austausch und die eigene Sprachfähigkeit über Sexualität zu fördern und zu reflektieren sowie einen Umgang für die individuelle und kollektive Praxis zu entwickeln. Dies soll ein sicheres Handeln der Trainer!nnen fördern (vgl. Voß 2019: 23). Diese Ziele sollen den Trainer!nnen helfen, den eigenen Machtraum zu überblicken und Ohnmachtsempfinden entgegenzuwirken. Der Weg einer professionellen und individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema der

Sexualität und dem Erwerb transkultureller Kompetenz braucht Zeit. Dennoch sei erwähnt, dass – wie bereits oben im Machtraum der Träger aufgeführt – Trainer!Innen internationaler Jugendarbeit nicht zu Fachkräften Sexueller Bildung ausgebildet werden, sondern eine Haltung erlangen sollen, mit der es ihnen möglich ist, adäquat auf sexuelle Themen einzugehen und diese programmspezifisch einzubringen, je nachdem wie dies durch die Trägerorganisation entwickelt wurde.

Wenngleich das Konzept einen festen Rahmen beschreibt, ist es die Herausforderung des transkulturellen Lernens selbst, dass eine feste Konzeptionierung verunmöglicht und damit nur eine Orientierung geben kann. Denn die Fortbildung muss schließlich mit den Gegebenheiten der Gruppe gestaltet und den gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden.

Macht- raum	Phase transkulturellen Lernens	Ziele
Verantwortung	Begegnung als Selbst- begegnung	<ul style="list-style-type: none"> • Die innere sexualkulturelle Komplexität erkennen; • Das Erkennen der eigenen Verantwortung in den Rollen als Kulturträger!n, Kulturgeprägte und Kulturpräger!n; • Reflexion der eigenen Werte, an denen sich die Sexualität orientiert.
	Aufbau von personalen Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Herstellung von Sicherheit und Orientierung mit der eigenen sexualkulturellen Verfasstheit; • Die eigene Handlungsfähigkeit überschauen; • Abbau von Sprachbarrieren.
Vertrauen	Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer gemeinsamen Lebenspraxis für den Wandel der Sexualkultur; • Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Praxis; • Entwicklung von individuellen Zielen für die Praxis
Dialog	Der Dialog mit Anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Erkenntnisse des Lernprozesses den anderen Teilnehmer!nnen öffnen

Tabelle 4: Übersicht der Fortbildung für die Trainer!Innen zu Transkultureller Sexuelle Bildung (eigene Darstellung).

5.3.1 Erste Fortbildungsphase: Verantwortung

Begegnung als Selbstbegegnung

Die innere sexualkulturelle Komplexität erkennen

Der Mensch ist kulturell mannigfaltig, so auch in der Sexualität, die sich über ein ganzes Leben entwickelt und damit Veränderungsprozessen zwangsläufig unterworfen ist. Wir haben sexuelle Erlebnisse gemacht (positive, wie negative), wir haben Ängste und unerfüllte Bedürfnisse, unbeantwortete Fragen, Irritationen. All dies und viele weitere Facetten gehören zu der individuellen sexualkulturellen Komplexität. Dieser Komplexität sollte in einem ersten Schritt Raum gegeben werden, denn sie ist Basis und Voraussetzung für die folgenden Phasen. Jede Trainer!N trägt also die Verantwortung, die Selbstbegegnung zuzulassen und zu fördern. Ohne Klärung des Eigenen können Vertrauensräume nicht gehalten bzw. gestaltet werden, was einen konstruktiven Dialog verunmöglicht (vgl. Bittl o.J.: 70f.). Die eigene sexuelle Auseinandersetzung ist damit Quelle und authentisches Material für die Praxis (vgl. Kupzok 2005: 37), denn sie hilft der eigenen Verantwortungsübernahme in der Praxis durch Anerkennung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen und damit einem Verständnis für das eigene Handeln (vgl. Bittl o.J.: 66).

Das Erkennen der eigenen Verantwortung in den Rollen als Kulturträger!n, Kultur-geprägte und Kulturpräger!n

In der Begegnung mit sich selbst geht es darum sich als „Kulturträger, Kultur-geprägter und Kulturpräger“ (Kupzok 2005: 35) zu verstehen. Mit diesen Rollen geht eine Verantwortung einher, weshalb diese Phase Transkulturellen Lernens sich mit der Machtdimension von Verantwortung ergänzt. Je nachdem, ob und wie die Trainer!Nnen Themen der Sexualität einbringen, prägen sie selbst den kulturellen Umgang mit sexuellen Erlebnisweisen in der Gruppe, die sie begleiten. Wird ein Umgang mit Sexualität ausschließlich über Aspekte der Gefahr behandelt oder wird Sexualität insgesamt tabuisiert, so prägt dies gleichsam eine kollektive Sexualkultur. Den Trainer!Nnen kommt daher die Aufgabe zu, nicht nur darüber nachzudenken „welche Werte er vermitteln will, sondern welche er tatsächlich

vermittelt, durch Handeln und Unterlassen, durch Sagen und Schweigen, vor allem aber auch durch das eigene Verhalten“ (Furian 1991: 5). Umso wichtiger ist es, dass das kulturelle Selbst der Trainer!nnen authentisch in den pädagogischen Prozess integriert werden kann (vgl. Kupzok: 37). Diese Erkenntnisse beschreibt spezifisch das Merkmal transkulturellen Lernens, in dem das Individuum im Mittelpunkt steht und nicht die Kultur. Mit dieser Erkenntnis wird deutlich, dass sich nur schwer ein allgemeingültiges Konzept entwickeln lässt, wie der Umgang mit Sexueller Bildung auf Seminaren internationaler Jugendarbeit stattfinden soll, sondern muss im individuellen Prozess der Trainer!n und im Dialog mit Kolleg!nnen entstehen und wird stetig einem Wandel unterworfen sein. Eine Begleitung dieses Prozesses ist unabdingbar und sollte auf Seiten des Trägers organisiert werden (siehe Kapitel 5.2). Die Fortbildung sichert zudem die Leitlinien und das Schutzkonzept Sexueller Bildung, damit die Trainer!nnen in ihrer eigenen Macht und Rolle sensibilisiert werden (vgl. Interview C: 37:55 – 39:10).

Reflexion der eigenen Werte, an denen sich die Sexualität orientiert

Mit Blick auf die Wertetabelle im A.T.C.C.-Machtraummodell lassen sich anhand der von Kupzok betonten Bedürfnisse nach Sicherheit und Orientierung folgende Werte als bedeutsam identifizieren: Wahrheit, Treue, Gleichheit, Gerechtigkeit, Gesundheit sowie Solidarität. Dennoch sollte es nicht zu einer Hierarchisierung der Werte im Prozess kommen, denn alle Werte sind immer systemisch miteinander verbunden und stehen im Dilemma zueinander (vgl. Bittl o.J.: 24f.). Mit Blick auf die beiden vorangegangenen Ziele sollten mit den Trainer!nnen die Ängste und Bedürfnisse im Umgang mit sexuellen Themen thematisiert werden, um über diese zu den Werten zu gelangen, an denen sich die eigene Sexualität orientiert.

Diese Perspektive hilft zudem dabei, dem Anspruch gerecht zu werden, die lebensdienliche Sexualität in die Sexuelle Bildung nachhaltig zu implementieren und Prävention langfristig an Werten, statt Unwerten oder Idealen auszurichten. Dies stützt zudem die politische Dimension Sexueller Bildung und kann einen Beitrag zu einer werteorientierten Sexualkultur leisten. Dabei kann ebenso die Akzeptanz eines Wertpluralismus – das Vertreten eigener Werte, ohne andere zu diskreditieren – entwickelt werden (vgl. Voß 2019: 22).

Aufbau von personalen Kompetenzen

Herstellung von Sicherheit und Orientierung mit der eigenen sexualkulturellen Verfasstheit

Es ist ein zentrales Anliegen dieser Phase, Sicherheit und Orientierung zu generieren und damit auch eine Reflexion der eigenen Ängste und Unsicherheiten zu fördern (vgl. ebd.: 22). Die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den eigenen (Verantwortungs-)Rollen und der inneren Komplexität bieten der TrainerInnen eine neue Orientierung, die sich primär am Individuum selbst orientiert. Das Verstehen der eigenen Verfasstheit soll Sicherheit gewährleisten. Dabei liegt es in der Verantwortung der TrainerIn, selbst zu reflektieren, welche dieser Erkenntnisse geteilt und in die professionelle Praxis einfließen sollen. Dabei soll auch erkannt werden, welchen Umgang das Individuum bisher mit der eigenen Sexualität und der anderer hatte und ob dieser Umgang ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung vermittelt, oder ob es neuer Strategien bedarf. In diesem Prozess kann zudem geschaut werden, wo die persönlichen Grenzen im Umgang mit Sexualität sind – privat wie auch im professionellen Rahmen.

Die eigene Handlungsfähigkeit überschauen

Um eigene Verantwortung übernehmen zu können, braucht es unter anderem eine „Überschaubarkeit unseres Handelns“ (Bittl o.J.: 66). Dieser Aspekt wird im A.T.C.C.-Machtraummodell mit den Bedürfnissen nach Sicherheit und Orientierung verbunden und passt daher zu den Zielen der dritten Lernphase transkulturellen Lernens, in der das „Bedürfnis und die Bedeutung von individueller Sicherheit und Orientierung, als auch die Bedeutung und der Umgang mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit“ (Kupzok 2005: 43) im Fokus steht. Ziel muss es daher sein, vorhandene Fähigkeiten und Ressourcen der TrainerInnen aufzudecken und zu bestärken, die anhand ihrer individuellen kulturellen sexuellen Verfasstheit für mögliche Strategien der Integration des Themas auf den Seminaren dienlich und notwendig sind (vgl. ebd.: 43). Nur TrainerInnen, die mit Sicherheit und Orientierung in der pädagogischen Arbeit auftreten, können wiederum Prozesse der Jugendlichen unterstützen, in denen am Ende Sicherheit und Orientierung wahrscheinlich ist.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Erkennen der Grenzen in Bezug auf die formale Rolle als Trainer!nnen. So liegen bestimmte Aufgaben der Sexuellen Bildung im Bereich der Träger oder weiterer Akteure der internationalen Jugendarbeit. Die Grenzen der Handlungsfähigkeit der Trainer!nnen sind durch den Träger festzuschreiben (siehe Kapitel 5.2, u.a. durch Interventionsleitfaden im Schutzkonzept).

Abbau von Sprachbarrieren

Transkulturelles Lernen fördert neben der Begegnung mit sich selbst ebenso eine Fähigkeit zum Dialogisieren der eigenen kulturellen Beschaffenheit, um eine kulturelle Übergangsfähigkeit (vgl. ebd.: 41) zu ermöglichen. Der Dialog ermöglicht die

„Chancen zur Verständigung [...] der transkulturellen gesellschaftlichen Verhältnisse, da eben Transkulturalität durch mannigfaltige Verflechtungen gekennzeichnet ist. [...] Es geht nicht um das Verstehen der Anderen, also voranging um das Verstehen der kulturellen Differenzen, sondern um einen Dialog über kulturelle Übergänge in der mannigfaltigen transkulturellen Beziehungswelt“ (ebd.: 38).

Bereits in Gruppen, die hinsichtlich der Erstsprachen homogen wirken, kommt es zu Sprachschwierigkeiten mit sexuell aufgeladenen Begriffen sowie unterschiedlicher Prägungen hinsichtlich der Sprechbarkeit zu sexuellen Themen (vgl. Gudjons et. al. 2008: 256). Diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollten thematisiert werden, um die Schwierigkeiten gemeinsam zu reduzieren. Diese Herausforderung wird im internationalen Jugendarbeitsbereich um den Aspekt erweitert, dass die Jugendlichen innerhalb einer Gruppe nur selten ihre Erstsprache zum Dialog mit den anderen nutzen können und sich daher oft auf zwei gemeinsame Sprachen geeinigt wird: Englisch sowie Deutsch (bei internationaler Jugendarbeit in Deutschland). Auch innerhalb des Trainer!nnenpools eines Trägers kann es vorkommen, dass nicht alle die gleiche Erstsprache sprechen, weshalb der Aspekt des Abbaus von Sprachbarrieren hier eine Rolle spielt. Denn „auch in sexuellen Themen sprachfähig zu sein und selbstbestimmt die eigenen Angelegenheiten regeln und Sexualität leben zu können“ (Voß 2019: 16) leistet einen wesentlichen Beitrag zu einer Transkulturellen Sexuellen Bildung im internationalen Bildungsbereich.

5.3.2 Zweiter Fortbildungsteil: Vertrauen

Transfer der Erfahrungen und Kompetenzen

Entwicklung einer gemeinsamen Lebenspraxis für den Wandel der Sexualkultur

Durch die vorangegangenen Lernprozesse in der Fortbildung sollten in der Gruppe vielfältige Gemeinsamkeiten, Differenzen und kulturelle Übergänge sichtbar werden. Die Lernphase des Transfers der Erfahrungen und Kompetenzen steht im Zusammenhang mit der Vertrauensdimension des Machtraummodells. Vertrauen brauche Liebe, bzw. Zuneigung, was in „diesem Sinne bedeutet, dass ich einen Zugang zum Verbindenden zwischen uns Menschen und auch der Umwelt habe“ (Bittl o.J.: 76). In dieser Phase steht im Vordergrund, mit Hilfe der Verbindung zwischen den Trainer!nnen und dem Lernfeld der Sexualität eine gemeinsame Praxis möglich zu machen. Bereits oben wurde die Verantwortung der Trainer!nnen als Kulturpräger!nnen angesprochen und die damit verbundene Bedeutung der Werte, an denen sich eine Sexualkultur orientieren sollte. Daher findet der Transfer der Kompetenzen und Erfahrungen nicht nur in die pädagogische Praxis statt, sondern auch in den gesellschaftlichen Kontext. Es sollen individuelle und gemeinsame Perspektiven entwickelt werden, mit denen sich Problemen Sexueller Erlebnisweisen gestellt werden kann (vgl. Kupzok 2005: 44). Ein gemeinsames Ziel für eine gelebte Sexualkultur kann einen ersten kollektiven Orientierungsrahmen liefern: Welche Utopie haben wir für den friedlichen Wandel sexueller Verhältnisse über die pädagogische Praxis hinaus?

Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Praxis

Nach der gesellschaftlichen Perspektive soll es in diesem Schritt um die Übertragung in die pädagogische Realität gehen. Für die pädagogische Arbeit soll dabei keine allgemeingültige Konzeptionierung entwickelt werden, sondern das Ziel ist die Verschriftlichung einer Haltung und der Austausch von möglichen Zugängen und Methoden, mit der die Trainer!nnen ihren eigenen Weg auf dem Seminar finden können. Was ist das gemeinsame Ziel mit der Implementierung Sexueller Bildung auf dem Seminar? Diese Arbeit kann in Kooperation mit dem Träger passieren und in ein spezifisches Seminarkonzept (siehe Machtraum des Trägers, Kapitel 5.2) münden.

Entwicklung von individuellen Zielen für die Praxis

Um den persönlichen Machtraum der einzelnen Trainer!nnen letztlich in ein Handeln zu begleiten und damit den „Hebel der Veränderung“ (Bittl 2020c: 2) zu nutzen, sollte in einem letzten Schritt mit den Trainer!nnen individuelle Ziele für die Umsetzung Sexueller Bildung in die eigene Praxis formuliert werden. Außerdem soll sowohl über die ersten Schritte zu diesen Zielen als auch über Hindernisse oder Grenzen auf diesem Weg reflektiert werden.

Ein Möglicher Zugang für die individuellen Hebel kann die Analyse dessen sein, über welche Themen ich als Trainer!n einen individuellen Zugang zu Sexueller Bildung planen kann. Beispiele hierfür können sein: Gender(-gerechtigkeit), Sexismus kritische Männlichkeit, Nähe-Distanz/Grenzen, kulturelle Identität, Menschenrechte, Beziehungssysteme, Biografiearbeit und viele weitere.

5.3.3 Querschnittsprozess: Dialog

Der Dialog mit Anderen

Die Erkenntnisse des Lernprozesses den anderen Teilnehmer!nnen öffnen

Im ganzen Fortbildungsprozess ist es notwendig, dass die Teilnehmer!nnen die Erkenntnisse des eigenen sexuellen Gewordenseins als auch der Schlüsse für die eigene Handlungsmacht mit den anderen dialogisieren. Dies ist nötig, damit erstens, kulturelle Übergänge in der Gruppe ermöglicht werden und zweitens, die eigenen Erkenntnisse noch einmal hinterfragt und erweitert werden. Der Dialog ermöglicht es, Bestärkung und Verbindungen zu erfahren und sorgt damit auch für die Herstellung der Bedürfnisse nach Sicherheit und Orientierung. Zu betonen ist, dass es bei dem Dialog nicht in erster Linie um das Verstehen des anderen geht, wenngleich dies ein Teil dessen ausmachen kann, sondern die kulturellen Übergänge, die das Gehörte bei mir selbst sichtbar machen. Geteilte Erkenntnisse des anderen können dabei Mitgefühl, Erinnerungen, Assoziationen, aber auch Irritationen auslösen, die geteilt werden sollten, um eben einen gegenläufigen Lernprozess zu ermöglichen. Ein Dialog im Transkulturellen Lernen vermeidet Rechtfertigungen und Diskussionen über die kulturellen Differenzen und

Gemeinsamkeiten (vgl. Kupzok 2005: 38), sondern sucht stattdessen nach Resonanzmomenten⁷.

Um die eigenen Erfahrungen der Selbstbegegnung und der Kompetenzen zu kommunizieren und gleichzeitig einen vertrauensvollen Dialog zu ermöglichen, bietet sich für den Transkulturellen Lernprozess die Einführung von Resonanzrunden als Dialogform an. In den Resonanzrunden geht es nicht mehr um die Dominanz einer Kultur oder auch Anpassungsversuche, sondern um einen gemeinsamen Lernprozess am Gegenüber über mich (vgl. Bittl; Moree 2007: 6). Dies unterscheidet sich in ihrem Wesen grundlegend von Feedbackrunden, die das Gegenüber im Blick haben und eine implizite oder explizite Bewertung dessen nach sich ziehen, was gehört oder gesehen wurde. Resonanzrunden stellen demgegenüber das Eigene in den Vordergrund und setzen es in Beziehung zu dem Gehörten: Was fühle ich, wenn ich das von dir höre? Was für Assoziationen und Erinnerungen kommen mir? Und wovon bin ich irritiert? Was hat das Gehörte mit mir zu tun? Die Resonanzrunden machen es möglich, Beziehungen auf zwei Ebenen zu gestalten: Über die Gemeinsamkeiten aber auch über die Differenzen. Und dennoch findet in beiden Situationen ein kultureller Übergang statt, weil die Begegnung sichtbar gemacht wird.

⁷ Der Begriff der *Resonanz* hat jüngst an Prominenz durch die Veröffentlichungen Hartmut Rosas gewonnen und fand seinen pädagogischen Transfer mit der Veröffentlichung des Buches *Resonanzpädagogik* (vgl. Rosa & Endres 2016). Die Resonanzrunden beziehen sich in ihrem theoretischen Hintergrund auf die Arbeiten Rosas zum Phänomen der Resonanz, in der es unter anderem darum geht, mit der Welt in Beziehung zu treten und sich diese *Anzuverwandeln*.

6 Fazit

Diese Masterarbeit verfolgte den Versuch, die Perspektive einer gegenwärtigen Sexualpädagogik bzw. Sexuellen Bildung zu reflektieren und dies in einen Zusammenhang mit dem Umgang kultureller Vielfalt entlang einer transkulturellen Haltung zu stellen. Mit diesen Reflektionen wurden in Bezug auf die internationale Jugendarbeit neue Anforderungen an die non-formale Bildung sichtbar, um dem Aspekt sexueller Erlebnisweisen mehr Raum in der pädagogischen Praxis zu geben. In diesem Kontext soll die Forschungsfrage nochmalige Erwähnung finden, bevor sie hier abschließend beantwortet wird:

Welche Herausforderungen und Ansprüche werden gegenüber Sexueller Bildung in der internationalen Jugendarbeit deutlich und wie können diese aus transkultureller Perspektive in ein Praxiskonzept für Trägerorganisationen und Trainer!nnen transferiert werden?

In dieser Masterthesis konnte im ersten Teil dargestellt werden, dass sich die Sexualpädagogik der letzten Jahrzehnte entlang einer Gefahrenabwehr entwickelt hat und die lustvolle Seite der Sexualität vernachlässigte. Dabei wird eine Sexuelle Bildung benötigt, die Sexualität ganzheitlich begreift und thematisiert – und damit langfristig und nachhaltig auch für die Prävention sexueller Gewalt arbeitet. Mit der Einführung des Begriffs der Sexuellen Bildung – statt Sexualpädagogik – kann zudem der politische und demokratiefördernde Anspruch hervorgehoben werden. Neben den Ansprüchen eines umfassenden Sexualitätsverständnisses in der pädagogischen Praxis wurde eine zweite Herausforderung internationaler Jugendarbeit identifiziert: der Umgang mit kultureller Vielfalt entlang einer transkulturellen Perspektive. Es wurde sichtbar, dass Konzepte mit einer interkulturellen Grundhaltung vornehmlich dafür zu kritisieren sind, dass sie davon ausgehen, dass sich in erster Linie Kulturen, nicht aber Individuen begegnen und verstehen lernen können. Der Ansatz der Transkulturalität eröffnet einen neuen Zugang, der hinsichtlich der schon lang anhaltenden gesellschaftlichen Herausforderungen um Vielfältigkeit einen neuen Zugang wählt: Im Fokus steht die Begegnung mit sich selbst und anderen Individuen. Kultur ist dabei die Rechtfertigungsinstanz für das eigene Denken, Handeln und Fühlen.

Um mit diesem theoretischen Hintergrund die Handlungsmöglichkeiten einer Transkulturellen Sexuellen Bildung im Kontext internationaler Jugendarbeit zu erarbeiten, wurde das praxisorientierte A.T.C.C.-Machtraummodell sowie die Phasen des Transkulturellen Lernens zur Hilfe genommen und in dieser Arbeit vorgestellt. Ersteres ermöglichte eine Orientierung für die Perspektive der Trägerorganisationen der internationalen Jugendarbeit für die prozesshafte Implementierung Sexueller Bildung in die spezifische Bildungspraxis. Dazu wurden die drei konstruktiven Dimensionen des Machtraummodells (Verantwortung, Vertrauen, Dialog) in Bezug auf strukturelle Indikatoren gesetzt (Güter, Zugehörigkeit, Zeit, Rollen, Raum), die ebenfalls im Ansatz des A.T.C.C. auf der Ebene der Struktur benannt werden. Während die Dimension der Verantwortung es ermöglichen sollte, den Aufgabenbereich der Trägerorganisation zu benennen, sollte die Dimension des Vertrauens das Potential darstellen, wie die Trägerorganisation das Vertrauen in die Umsetzung Sexueller Bildung gegenüber den Trainer!nnen bestätigen kann – oder wo auch die Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten liegen und daher andere Fachkräfte oder Institutionen mitwirken sollten. Durch die Dimension des Dialogs wurde dann abschließend beschrieben, wie die eigene Verantwortung umgesetzt bzw. kommuniziert werden kann. Mit Fokus auf die Aufgaben der Trägerorganisation wurden den strukturellen Indikatoren spezifische Aufgaben zur Umsetzung Transkultureller Sexueller Bildung zugeordnet.

Der Aspekt der Selbstbegegnung erfährt in den Debatten um Transkulturalität und Sexuelle Bildung eine ähnliche Bedeutung: In beiden Ansätzen wird immer wieder die Bedeutung der Selbstreflexion und Selbstbegegnung mit der eigenen kulturellen bzw. sexuellen Identität hervorgehoben. Damit wird deutlich, dass die Kompetenz entwickelt werden muss, sich selbst in seiner Vielfalt entdecken zu wollen, um dies in einem folgenden Schritt dann in der Begegnung mit anderen Menschen zur Verfügung zu stellen. Aus dieser Erkenntnis wurde die Durchführung einer Fortbildung für die Trainer!nnen als eine zentrale Aufgabe auf Seiten der Trägerorganisation mitaufgenommen. Diesem Aspekt wurde im letzten Kapitel noch einmal gesondert Raum gegeben. Das erarbeitete Fortbildungskonzept soll einen reflexiven Umgang der Trainer!nnen mit der eigenen Sexualität fördern und damit individuelle Handlungsmöglichkeiten zu sexuellen Themen in der pädagogischen Praxis sichtbar machen. Hierzu wurden die drei Dimensionen des Machtraum-

Modells mit den Phasen des Transkulturellen Lernens in Verbindung gebracht. Die Phasen *Begegnung als Selbstbegegnung* und der *Aufbau von personalen Kompetenzen* bilden den Grundstein der Fortbildung, in der die eigene Verantwortung der TrainerInnen, die Reflexion der individuellen Sexualkultur und -biografie sowie die gelebten Werte thematisiert werden. Zusätzlich soll die eigene Handlungsfähigkeit sichtbar gemacht und ein Abbau von Sprachbarrieren gefördert werden. Die Phase des *Transfers der Erfahrungen und Kompetenzen* verbindet individuelle mit kollektiven Zielen. Der *Dialog mit den Anderen* wird als Querschnittsphase verstanden, in der die Fähigkeit gefördert werden soll, die eigenen Erkenntnisse aus dem gesamten Lernprozess den anderen TrainerInnen zur Verfügung zu stellen.

Das Machtraummodell sowie das didaktische Modell des Transkulturellen Lernens haben sich in dieser Arbeit gegenseitig befruchtet und bewirkten in Wechselwirkung ein besseres Verständnis der jeweiligen Konzepte. Schwierigkeiten bereiteten dennoch die Ausführungen der drei Dimensionen des Machtraummodells, da die Fassung des vorliegenden Manuskripts (vgl. Bittl o.J.) noch einige relevante Leerstellen aufwies. Dadurch kann jedoch an einigen Stellen auch das Bedürfnis nach größerem Hintergrundwissen und wissenschaftlichen Belegen entstehen, die in dem Rahmen aber (noch) nicht gegeben werden können. Dies war für diese Arbeit eine Herausforderung, jedoch auch eine Chance für das Modell selbst, dass durch die praktische Anwendung hinsichtlich Transkultureller Sexueller Bildung, eine Weiterentwicklung erfahren konnte.

Das hier entwickelte Praxiskonzept zur Umsetzung Transkultureller Sexueller Bildung ist für AkteurInnen in der internationalen Jugendarbeit von Bedeutung, die das hier vorgestellte konkrete Konzept für die eigene Praxis nutzbar machen können. Da der Bereich der internationalen Jugendarbeit sehr divers ist, sollte das Konzept in der Praxis überprüft, weiterentwickelt und je nach Trägerorganisation angepasst werden.

Der Masterarbeit ging eine Praxisforschung voraus, innerhalb derer Interviews mit TrainerInnen der internationalen Jugendarbeit entstanden. Die Interviews standen zum Zeitpunkt ihrer Durchführung allerdings noch unter einem leicht variierenden Forschungsfokus, weswegen sie in dieser Arbeit nur in Teilen genutzt werden konnten. Dennoch gaben die empirischen Daten an wichtigen Stellen kritische

Impulse für die Ausgestaltung des Praxiskonzeptes. Für eine noch differenzierte Darstellung des Machtraummodells der Trägerorganisation bietet es sich jedoch in einem weiteren Schritt an, gezielte wissenschaftliche Interviews mit Fachkräften innerhalb der Trägerorganisationen zu machen.

Mit der Zusammenführung der Diskurse um Transkulturalität und Sexuelle Bildung liefert diese Arbeit einen Beitrag zur Förderung einer ganzheitlichen Sexuellen Bildung. Die Prävention von Gewalt wird um Aspekte der lustvollen Sexualität erweitert und bietet damit einen nachhaltigen Zugang zu der Veränderung einer Sexualkultur, in dem Menschen lernen können, die eigene Sexualität zu verhandeln. In der Konsequenz könnte damit der non-formale Bildungsbereich internationaler Jugendarbeit einen Anteil an einem gesamtgesellschaftlichen Wandel der Sexualkultur liefern. Diese Arbeit versteht sich über das eigentliche Forschungsziel hinaus, damit auch als ein Plädoyer für eine Transformation des Umgangs mit sexuellen Themen in der internationalen Jugendarbeit und darüber hinaus und fordert motivierte Trägerorganisationen und Trainer!nnen, die an der Gestaltung einer kollektiven Transformation der gegenwärtigen Sexualkultur mitwirken wollen.

7 Literaturverzeichnis

- Becker, Helle; Thimmel, Andreas (2019): *Die Zugangsstudie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bittl, Karl-Heinz (o. J.): *Mächtig Gewaltfrei*. Unveröffentlichtes Manuskript, vsl. Erscheinen 2020.
- Bittl, Karl-Heinz (2016): *Machtvoll. Eine Einführung in das ATCC-Machtraum-Modell von Karl-Heinz Bittl*. Hg. v. Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation (EiCCC). Online verfügbar unter <http://fit-for-conflict.de/wp-content/uploads/2016/02/macht15web.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Bittl, Karl-Heinz; Moree, Dana (2007): *Abenteuer Kultur. Transkulturelles Lernen in der deutsch-tschechischen Jugendarbeit*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem.
- Bittl, Karl-Heinz (2020a): *Macht*. Hg. v. Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation (EiCCC). Online verfügbar unter <http://fit-for-conflict.de/themen/macht>, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Bittl, Karl-Heinz (2020b): *Indikatoren-Struktur*. Unveröffentlichte Arbeitsmaterialien, vsl. Erscheinen in: Bittl, Karl-Heinz (o. J.): *Mächtig Gewaltfrei*. Unveröffentlichtes Manuskript, vsl. Erscheinen 2020.
- Bittl, Karl-Heinz (2020c): *Macht-Ohnmacht. CAT5*. Hg. v. A.T.C.C. Verband. Online verfügbar unter <http://cat.atcc-konfliktbearbeitung.de/wp-content/uploads/2020/04/CAT5-Macht.Ohnmacht-aktuell.pdf>, zuletzt geprüft am 24.07.2020.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001): *Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern. Beschlossen auf der Jugendministerkonferenz am 17.5./18.5.2001 in Weimar*. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/90292/f989214a2979bb289d689f230d432bd0/leitlinien-intern-jugendpolitik-data.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2020.
- BMJV – Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020b): § 8a SGB 8. *Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung*. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__8a.html, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- BMJV – Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020a): § 8b SGB 8. *Fachliche Beratung und Begleitung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen*. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__8b.html, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- Borrelli, Michele (Hg.) (1986): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Böllert, Karin; Wazlawik, Martin (Hg.) (2014): *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): *Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung*. Köln: BZgA.

- Dickopp, Karl-Heinz (1986): *Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung - Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik*. In: Borrelli, Michele (Hg.) (1986): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider: 37–48.
- Furian, Martin (1991): *Liebeseziehung. Antwort auf veränderte Lebensverhältnisse*. In: THEMA JUGEND - Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung 1991 (4&5): 2–8.
- Gnielka, Martin (2007): *Sexualpädagogik im interkulturellen Kontext*. Unveröffentlichtes Manuskript. Online verfügbar unter: <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Fachbeitrag%20Interkulturelle%20Sexp%C3%A4d%20Gnielka.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Göhlich; Michael (2006): *Transkulturalität als pädagogische Herausforderung*. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (4): 2–7.
- Gudjons, Herbert; Wagener-Gudjons, Birgit; Pieper, Marianne (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hagemann-White, Carol (2016): *Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis*. In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz (Hg.) (2016): *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS: S. 13–31.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: Feminist Studies 14 (3): 575–599.
- Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz (Hg.) (2016): *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Henningens, Anja (2019): *Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung. Was war. Was wird*. In: Sozial Extra 43 (2): 117–121.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen - Organisationen - Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2015): *Was ist Internationale Jugendarbeit? Informationsbroschüre*. Bonn: IJAB.
- IKAB (Hrsg.) (2011): *Unter der Lupe. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von JUGEND IN AKTION, Bericht 2009*. Online verfügbar unter: http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1905/Unter%20der%20Lupe-09%20end_FP.pdf, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Jullien, François (2017): *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Kupzok, Ken (2005): *Transkulturelles Lernen und Sexualität. Erste Überlegungen für eine neue Didaktik zum Transkulturellen Lernen im Kontext von Sexualität*. Diplomarbeit. Fachhochschule Merseburg.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.) (2005): *Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Moebius, Stephan (2009): *Kultur*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Philipps, Ina-Maria (2000): *Sexualpädagogik - Eine Standortbestimmung*. In: THEMA JUGEND - Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung (3): 2–4.
- profamilia (2011): *Dialogische Ansätze interkultureller Sexualpädagogik. Projektbericht April 2010 - April 2011*. Hannover: profamilia – Beratungsstelle.

- profamilia (Hg.) (2016): *Sexuelle Bildung, die stark macht. Respekt, Toleranz und Menschenrechte. Fachtagung 4. Juni 2016 in Lübeck*. Frankfurt am Main: profamilia Bundesverband.
- Pusch, Luise F. (2014): *The P!nk solution: Mit Ausrufungszeichen für gerechte Sprache*. Hg. v. Institut für Frauen-Biographieforschung Hannover/Boston. Online verfügbar unter <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/comments/the-pnk-solution-mit-ausrufungszeichen-fuer-gerechte-sprache/>, zuletzt geprüft am 09.03.2020.
- Pusch, Luise F. (2019): *Eine für alle. Auch der Genderstern macht die deutsche Sprache nicht geschlechtergerecht, meint die Sprachwissenschaftlerin Luise F. Pusch. Wie ginge es besser?* Hg. v. taz.de. Online verfügbar unter <https://taz.de/Debatte-Geschlechtergerechte-Sprache/15577446/>, zuletzt geprüft am 09.03.2020.
- Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (2018): *Einleitung: Pädagogische Kontexte und Sexualisierte Gewalt*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 15–30.
- Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sanyal, Mithu M. (2016): *Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens*. Hamburg: Edition Nautilus.
- Schneider, Johann (2002): *Auf dem Weg zum Ziel. Der Vertragsprozess - ein Schlüsselkonzept erfolgreicher professioneller Begleitung*. Paderborn: Junfermann.
- Schöfthaler, Traugott (1984): *Multikulturelle Und Transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten*. In: International Review of Education 30: 11–24.
- Sielert, Uwe (2014): *Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention*. In: Böllert, Karin; Wazlawik, Martin (Hg.) (2014): *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS: 111–123.
- Sielert, Uwe (2016): *Sexualität ist politisch*. In: Forum Gemeindepsychologie 21 (1).
- Sielert, Uwe (2018): *Sexualpädagogisch-geschichtliche Perspektiven auf die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 60–69.
- Sozialgesetzbuch XIII: *Kinder- und Jugendhilfegesetz*. Online verfügbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Sozialwerk St. Georg (o. J.): *Leitlinien zum Umgang mit sexualisierter Gewalt. Leitlinien, Präventionsordnung, Ausführungsbestimmung, Selbstverpflichtung, Kurzleitfaden*. Gelsenkirchen: Sozialwerk St. Georg.
- Stokowski, Margarete (2018): *Untenrum frei*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Takeda, Arata (2012): *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Terkessidis, Mark (2007): *Intercultural Mainstreaming. Für eine interkulturelle Öffnung der Gesellschaft*. Online verfügbar unter: <https://de.qantara.de/inhalt/intercultural->

mainstreaming-fur-eine-interkulturelle-offnung-der-gesellschaft, zuletzt geprüft am 24.09.2020.

- Valtl, Karlheinz (2006): *Sexuelle Bildung als neues Paradigma einer lernerzentrierten Sexualpädagogik für alle Lebensalter*. Vortrag auf der Tagung "Sexuelle Bildung entsteht". Zürich, 03.11.2006. Online verfügbar unter https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Vortrag_Karlheinz_Valtl.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Voß, Heinz-Jürgen (2016): *Aufgaben der Sexuellen Bildung heute*. In: profamilia (Hg.) (2016): *Sexuelle Bildung, die stark macht. Respekt, Toleranz und Menschenrechte. Fachtagung 4. Juni 2016 in Lübeck*. Frankfurt am Main: profamilia Bundesverband: 15–20.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): *Sexuelle Bildung in Einrichtungen. Interkulturelles und intersektionales Rahmenkonzept*. Unter Mitarbeit von Damaris Berger, Karoline Heyne, Judith Kindinger, Ralf Pampel und Senami Zodehougan. Naumburg (Saale): Landratsamt Burgendlandkreis.
- Welsch, Wolfgang (1992): *Transkulturalität : Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*. In: *Information Philosophie* 20 (2): 5–10.
- Welsch, Wolfgang (2005): *Transkulturelle Gesellschaften*. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.) (2005): *Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online: 39–67.
- Welsch, Wolfgang (2010): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf, zuletzt geprüft am 24.09.2020.
- Welsch, Wolfgang (2011): *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Ziebertz, Hans-Georg (1991): *Konkurrenz der Ideale. Normierungsprobleme in der Sexualerziehung*. In: *THEMA JUGEND - Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung* 1991 (4&5): 12–14.

8 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Elisabeth Brokow-Loga

Erfurt, den 9. Oktober 2020