



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Sexualpädagogik

Eine quantitative Studie über den Bedarf
sexualpädagogischer Didaktik in der Ausbildung
zum Sozialpädagogen am Beispiel
berufsbegleitender Kollegs

Verfasserin

Nora Speta

angestrebter akademischer Titel

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Für Sylvia Feuerhuber

„Zusammenkommen ist ein Beginn,
Zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
Zusammen arbeiten ist ein Erfolg!“

(nach Henry Ford)

Danksagung

Für das Zustandekommen und für ihre Unterstützung bei dieser Diplomarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen sehr herzlich bedanken:

...Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor für die Chance, mein Studium doch noch abzuschließen und Mag. Michaela Schretzmayer für ihre hilfreichen Anregungen.

... meinen Eltern, Andrea und Christian, die mir dieses Studium überhaupt ermöglicht haben und lange darauf warten mussten, bis es soweit war. Ihr habt gewusst, dass ich es schaffen würde.

... Frau Caroline Riedler, die einen langen und anstrengenden Weg mit mir gegangen ist und einen wesentlichen Beitrag zur Fertigstellung meiner Diplomarbeit geleistet hat.

... meinem Freund Daniel Leitner, der mit viel Geduld diese Zeit mit mir gemeistert hat.

... Mag. Magdalena Wolf, die an mich geglaubt und immer wieder die richtigen Worte gefunden hat, um mich zum Durchhalten zu motivieren.

... Mag. Caroline Lang, die viele Stunden ihrer spärlichen Freizeit für mich geopfert hat.

... Mag. Sandra Berghofer, die mir Zuspruch und Antrieb gegeben hat, um die vielen Hürden, die am Ende des Studiums auftreten, zu überwinden.

... Markus Deufl, der sich zum Schluss mit viel Geduld um mein Layout gekümmert hat.

„Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.“

Johann Wolfgang von Goethe

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Thema „Sexualpädagogik. Eine quantitative Studie über den Bedarf sexualpädagogischer Didaktik in der Ausbildung zum Sozialpädagogen am Beispiel berufsbegleitender Kollegs“ selbstständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und auch sonst keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet habe.

Diese Arbeit stimmt mit der von Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor beurteilten Arbeit überein und wurde noch nie zuvor als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Relevanz der Sexualpädagogik in der Sozialpädagogik. Die Sexualpädagogik als eigenständige Disziplin ist erst seit kurzem anerkannt. Obwohl es mittlerweile auch Ausbildungen zum Sexualpädagogen gibt, wird der Beruf an sich nicht als solcher angesehen. In der sozialpädagogischen Ausbildung und auch später, in der sozialpädagogischen Arbeit, wird dem Thema Sexualität wenig Beachtung geschenkt. Dabei stellt es ein wichtiges Gebiet dar, und eine Auseinandersetzung damit ist in der Praxis unumgänglich. Mithilfe eines Fragebogens sollte herausgefunden werden, ob Auszubildende der berufsbegleitenden Kollegs ein eigenes Unterrichtsfach für die Sexualpädagogik für erstrebenswert halten. Die Ergebnisse gaben einerseits Aufschluss über die Ansichten der Studierenden zu dieser Fragestellung, andererseits blieben auch Fragen für weiterführende Untersuchungen offen.

Abstract

The present diploma thesis deals with the relevance of the sexual educational theory in the social educational theory. The sexual educational theory as an independent discipline is recognised only recently. Although there are meanwhile also educations to the sexual pedagogue, the occupation is not looked in itself as such. In the socio-pedagogical education, and also later, in the socio-pedagogical work little attention is given to the subject Sexuality. Besides, it shows an important area, and a discussion with it is unavoidable in practice. With the help of a questionnaire should be found out whether trainees of the work accompanying lectures hold own teaching field for the sexual educational theory for worthwhile. The results gave on the one hand explanation about the views of the students to this question; on the other hand, questions stayed also open for continuing investigations.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	15
1 Forschungslücke.....	17
2 Relevanz für die Bildungswissenschaft.....	18
3 Methode	18
3.1.1 Standardisierte Befragungen.....	20
3.1.2 Quantitative Beobachtung	20
3.1.3 Experimentelle Erhebungen	21
3.1.4 Quantitative Inhaltsanalyse	21
3.2 Entwicklung eines Fragebogens.....	22
3.2.1 Art der Fragen	23
3.2.2 Skalenniveau.....	24
3.3 SPSS – Superior Performance Software System	24
4 Begriffsdefinitionen	25
4.1 Sozialpädagogik	26
4.2 Sexualität.....	26
4.3 Sexualaufklärung.....	27
4.4 Sexualerziehung.....	28
4.5 Sexualpädagogik	28
5 Ausbildung der Sozialpädagogen	29
5.1 Berufsbildende höhere Schule.....	29
5.2 Kolleg.....	30
5.3 Berufsbegleitendes Kolleg	30
5.3.1 ARGE	30
5.3.2 BBASOP.....	31
5.3.3 PH Linz.....	31
5.3.4 BISOP	32
5.3.5 KPH Graz	32
5.3.6 Das Institut für Sozialpädagogik in Stams	33
5.4 Lehrplan der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik.....	33
5.4.1 Pädagogik	37
5.4.2 Biologie und Umweltkunde	37
5.4.3 Gesundheitslehre	38

5.4.4 Freigegegenstände und unverbindliche Übungen.....	38
5.5 Sexualerziehung in den Lehrplänen	38
6 Berufsbild und Arbeitsfeld der Sozialpädagogik	40
6.1 Berufsbild der Sozialpädagogik.....	40
6.2 Einrichtungen	40
6.2.1 Familienergänzende Einrichtungen.....	41
6.2.2 Familienersetzende Einrichtungen	44
6.2.3 Sonderpädagogische Einrichtungen	49
7 Historischer Hintergrund der Sexualpädagogik	50
7.1 Vier Phasen der Sexualpädagogik 1968 - 1990	51
7.1.1 Siegeszug	51
7.1.2 Grabenkämpfe	51
7.1.3 Rückzugsgefechte.....	51
7.1.4 Neue Vorstöße in Folge von Aids.....	52
7.2 Vier Hauptrichtungen der Sexualpädagogik	52
7.2.1 Traditionell-repressive Sexualpädagogik	53
7.2.2 Politisch-emanzipatorische Sexualpädagogik	54
7.2.3 Affirmativ- liberale Sexualpädagogik.....	55
7.2.4 Individuell- emanzipatorischen Sexualpädagogik.....	56
7.2.5 Skeptische Sexualpädagogik	57
8 Relevanz der Sexualpädagogik für die Sozialpädagogik.....	59
8.1 Sexueller Lebenslauf.....	60
8.1.1 Sexualität im Kindesalter.....	60
8.1.2 Sexualität im Jugendalter	61
8.1.3 Sexualität im Erwachsenenalter	63
8.1.4 Sexualität im Alter	64
8.1.5 Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen.....	65
8.2 Aufgabe der Sexualpädagogik	66
8.3 Sexualität und Sprache	70
8.4 Sozialpädagogen und das Thema Sexualität	71
8.4.1 Rahmenbedingungen.....	71
8.4.2 Sexualerziehung in den Einrichtungen.....	73
8.4.3 Anforderungen an den Sozialpädagogen.....	75
8.4.4 Sexualpädagogische Teamarbeit.....	76

9 Empirischer Teil	78
9.1 Fragestellung	78
9.1.1 Subfragen	78
9.2 Fragebogen, Versuchsperson, Ausführung	78
9.2.1 Fragebogen	78
9.2.2 Versuchspersonen	79
9.2.3 Ausführung	79
9.3 Ergebnisse	79
9.3.1 Stichprobenbeschreibung	79
9.3.2 Allgemeine Einschätzungen zum Unterrichtsfach	84
9.3.3 Relevanz von Sexualpädagogik in der Arbeit	95
9.3.4 Vermittlung von Wissen	97
9.3.5 Wissen	101
9.3.6 Unterschiede im Wissensstand nach verschiedenen Merkmalen	102
9.3.7 Unterschiede im Wissen nach Fragen zur Wissensvermittlung	103
9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	105
9.5.1 Sexualpädagogik als eigenes Unterrichtsfach	108
9.5.2 Relevanz der Sexualpädagogik für die praktische Arbeit	109
9.5.3 Vermittlung von Wissen	109
9.5.4 Fragen zur Sexualität	110
10 Ausblick	111
Literaturverzeichnis	115
Fragebogen	119
Curriculum Vitae	128

Einleitung

Mein Interesse an der Sexualpädagogik entwickelte sich im Laufe meiner Ausbildung am Österreichischen Institut für Sexualpädagogik in Wien. Im Zuge dessen konnte ich, anhand von Beobachtungen und selbst geleiteten sexualpädagogischen Workshops in Schulen Erfahrungen darüber sammeln, welche Themen die Kinder und Jugendlichen beschäftigen, welche Vorstellungen sie haben und welche Einstellungen sie vertreten. Dieses Thema ist auch in meiner Arbeit als Sozialpädagogin in einer sozialpädagogischen Wohngruppe mit Kindern und Jugendlichen¹ äußerst präsent, da die Klientel sehr neugierig und wissbegierig ist. Neben der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist das Thema Sexualität auch in der Arbeit mit älteren Menschen und mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen nicht wegzudenken.

Im Zuge der Tätigkeit als Sozialpädagoge² fällt auf, dass die Sexualpädagogik oft nur einen Randplatz im Alltag einnimmt und kaum umgesetzt oder auch in der Theorie behandelt wird. Da die Sexualpädagogik nicht als Pflichtfach eingeführt ist, ist der Umgang mit diesem Thema in der Praxis nicht als professionell zu erachten. Manche Sozialpädagogen gehen äußerst befangen mit dem Thema um und können keine altersadäquaten Erklärungen abgeben. Dabei sollte es eine wichtige Aufgabe sein, die Kinder und Jugendlichen bei ihrer körperlichen und sexuellen Entwicklung zu unterstützen und ihnen ihren eigenen Übergang zur Geschlechtsreife beziehungsweise zum jungen Erwachsenenalter bewusst zu machen. Gerade für die von Sozialpädagogen betreuten Kinder und Jugendlichen, die oftmals von negativen Erfahrungen (zum Beispiel: sexueller Missbrauch, Gewalt,...) geprägt sind, ist es von großer Bedeutung, dass Situationen, in denen Sexualität eine Rolle spielt, professionell behandelt, bearbeitet und aufgearbeitet werden. In der Arbeit mit älteren Menschen und mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen liegt der Schwerpunkt nicht nur in der Aufklärung, sondern auch im Bewusstmachen dessen, dass Sexualität ein

¹ Ich werde in meiner Diplomarbeit hauptsächlich auf die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingehen, da meine Erfahrungswerte in diesem Bereich größer sind als in der Arbeit mit älteren Menschen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

² Um den Textfluss aufrechtzuerhalten, wird in der vorliegenden Arbeit der männliche Titel verwendet. Dieser gilt für beide Geschlechter.

präsenes, fortlaufendes Thema ist. Älteren Menschen wird ihre Sexualität abgesprochen und diese somit nicht thematisiert. Durch Unwissen beziehungsweise unsicheres Verhalten des Sozialpädagogen vor dem Hintergrund der fehlenden, fachlichen Ausbildung kann es zu unangenehmen Situationen wie zum Beispiel „Begrapschen“, Aufforderung zum Beischlaf und zu verbalen sexuellen Übergriffen seitens des Klienten kommen. Bei Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen spielt ihre Sexualität für das betreuende beziehungsweise pflegende Personal kaum eine bewusste Rolle. Dabei wäre sehr es wichtig, die sexuelle Entwicklung zu unterstützen sowie die Klientel auch im Erleben und Gestalten ihrer Sexualität zu fördern, denn dadurch würden ihre Autonomie und die Ablösung vom Elternhaus gestärkt. Eine positive Einstellung zur Sexualität könnte die Zielsetzung werden.

Um das Thema „Sexualität“ also frei von Scham und Hemmungen gestalten zu können, ist es daher umso wichtiger, das eigene Bewusstsein zu schärfen und dementsprechend sowohl die eigene sexuelle Biographie als auch die eigenen Verhaltensweisen und Erfahrungen mit einzubeziehen. Voraussetzung dafür wäre eine fachlich fundierte Ausbildung.

Die Aktualität des Themas sowie mein persönliches Interesse an der Thematik führten mich zu folgender Forschungsfrage:

Inwiefern ist es sinnvoll, die Sexualpädagogik als eigenständiges Lehrfach in den Lehrplan zu übernehmen?

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil der Arbeit wird eine Definition zentraler Begriffe erstellt und die historischen Hintergründe der Sexualpädagogik beschrieben. Ferner werden die Arbeitsfelder der Sozialpädagogen und die Ausbildungsmöglichkeiten anhand der berufsbegleitenden Kollegs, ARGE, BBASOP und PH- Linz erläutert. Im letzten Kapitel wird auf die Fragestellung im Detail eingegangen und ein Resümee gezogen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die Auszubildenden der berufsbegleitenden Kollegs mittels eines Fragebogens nach ihrer Meinung

gefragt. Darüber hinaus soll herausgefunden werden, ob sie der Ansicht sind, dass die Einführung eines eigenen Faches für Sexualpädagogik sinnvoll sei oder ob dafür kein Bedarf besteht. Ein Teil der Befragung beschäftigt sich unter anderem mit dem persönlichen Wissen des Einzelnen zum Thema Sexualität, damit ein genereller Einblick gewonnen werden kann, wie es um den Wissensstand der Erwachsenen bestellt ist.

Schließlich wird versucht, eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie herzustellen und einen Ausblick zu geben.

1 Forschungslücke

Bei der Literaturrecherche wird deutlich, dass die Sexualpädagogik erst seit Kurzem als eigene Disziplin im pädagogischen Kontext anerkannt wird. Des Weiteren fällt auf, dass der Großteil der Literatur zur Sexualpädagogik aus Deutschland kommt. Für Österreich drängt sich der Eindruck auf, dass das Thema nicht als besonders wichtig angesehen wird und der Staat es gerne dem Einzelnen überlässt, wie er mit der Sexualerziehung umgeht. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt allerdings, dass die Sexualpädagogik immer mehr Zuspruch findet und sich als wissenschaftliche Theorie zu etablieren versucht.

„Über die Implementation sexualpädagogischer Maßnahmen in die Regeleinrichtungen der organisierten Erziehung hinaus haben sich Sexualerziehung und pädagogische Sexualberatung zu einem eigenständigen Handlungsfeld entwickelt. Die Ausdifferenzierung der Anlässe führte zur Professionalisierung spezieller Fachkräfte und zur Einrichtung entsprechender Funktionsstellen“ (Sielert 2005, S. 29).

Trotz der Notwendigkeit und der Möglichkeit zur Ausbildung zum Sexualpädagogen ist der Beruf im berufsrechtlichen Sinne nicht anerkannt. Tatsache ist dennoch, dass es mittlerweile einige Sexualpädagogen in der Praxis gibt und diese sich auch als solche bezeichnen (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 757).

Der Anspruch der vorliegenden Arbeit liegt darin, die Relevanz der Sexualpädagogik aufzuzeigen, da die Sexualität aus vielen Teilbereichen der

Pädagogik nicht wegzudenken ist. Demzufolge soll versucht werden, die Lücke zwischen Theorie und Praxis im pädagogischen Berufsfeld zu schließen.

2 Relevanz für die Bildungswissenschaft

In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass die Sexualpädagogik für die Bildungswissenschaft als wichtiges Thema angesehen werden kann. *„Sexualpädagogik ist eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und findet dadurch ihre eigene wissenschaftliche Identität“* (Timmermanns et al. 2004, S. 34). In den vielfältigen Teilbereichen wie unter anderem Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonder- und Heilpädagogik würde der sexualpädagogischen Aspekt zu einer Vervollständigung der Ausbildung beitragen. Allerdings erhält dieser in der Realität kaum Gewicht und wird in der Ausbildung fast gänzlich ausgespart. Nur in den seltensten Fällen wird die Sexualpädagogik in Vorlesungen und Seminare integriert, dort bearbeitet und diskutiert, obwohl es sich bei dem Thema Sexualität um ein Gebiet handelt, das den Menschen ein Leben lang begleitet und das nicht an Relevanz verliert.

3 Methode

Diese Diplomarbeit besteht aus einem hermeneutischen Teil und einem empirischen Teil.

Anfangs versuchte ich mithilfe eines Brainstormings herauszufinden, welche Fragestellungen zu dem Überthema Sexualität und Schule relevant sein könnten. Mein Fokus richtete sich im Zuge dessen auf die Ausbildung zum Sexualpädagogen und die Tatsache, dass Sexualpädagogik als Unterrichtsfach nicht wirklich vorhanden ist. Um die Fragestellung *„Inwiefern ist es sinnvoll Sexualpädagogik in den Lehrplan als eigenständiges Lehrfach zu übernehmen?“* beantworten zu können und vor dem Hintergrund, dass nur wenig Literatur zu dem Thema zu finden ist, habe ich mich bei meiner

Recherche für die Methode des pragmatischen Weges (Theisen 2008, 38ff.) entschieden. Parallel dazu wurde die Quellensammlung mit Nachschlagewerken und Bibliographien in der systematischen Vorgehensweise (Theisen 2008, 38ff.) durchgeführt, was schließlich ein Schneeballprinzip (Theisen 2008, 61ff.) auslöste.

Basierend auf der theoretischen Grundlage entwickelten sich die zentrale Fragestellung und die folgenden Subfragen:

- Besteht die Notwendigkeit, Sexualpädagogik in den Lehrplan zu integrieren?
- Über welchen Wissensstand verfügen Schüler von berufsbegleitenden Kollegs für Sozialpädagogik zum Thema Sexualität?
- Inwieweit erachten die Auszubildenden die Sexualerziehung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als relevant?
- Welche Themen sind für die sozialpädagogische Arbeit erforderlich?

3.1 Theoretische Grundlagen der quantitativen Methode

In der vorliegenden Arbeit wurde das quantitative Verfahren angewandt. Diese Methode wird beschrieben wie folgt:

„Man spricht von quantitativen Verfahren, wenn empirische Beobachtungen über ausgewählte Merkmale systematisch einem Kategoriensystem (Skala) zugeordnet und auf einer zahlenmäßig breiten Basis gesammelt werden. Mit der Quantifizierung von relevanten Untersuchungsmerkmalen wird das Ziel verfolgt, das umfangreiche Datenmaterial möglichst übersichtlich und anschaulich darzustellen. Die Beobachtungen sollen unter anderem im Hinblick auf die Häufigkeit ihres Auftretens und ihrer graduellen Ausprägung analysiert und durch wenige einfache Maßzahlen wie z.B. Mittelwert und Streuung ersetzt werden. Die Analyse der erhobenen Daten mündet also in der statistischen Verarbeitung von Messwerten unter Zuhilfenahme computergestützter Datenanalyseprogramme“ (Ebster/Stalzer 2008, S. 139).

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten der Datenerhebung, einige dieser Varianten werden im untenstehenden Abschnitt erklärt. (Vgl. Ebster/Salzer 2008, S. 139):

- standardisierte Befragungen,
- quantitative Beobachtungen,
- experimentelle Erhebungen und
- quantitativer Inhaltsanalysen

3.1.1 Standardisierte Befragungen

Die Befragung ist eine der beliebtesten Erhebungsmethoden in der empirischen Sozialforschung. Sie wird entweder mündlich oder schriftlich durchgeführt. Hierbei wird zwischen voll-, teil- und nicht standardisierten Interviews differenziert. Die vollstandardisierte Befragung hat einem roten Faden zu folgen, von dem nicht abgewichen werden darf. Bei der teilstandardisierten Befragung sind das Hinterfragen und Nebenfragen möglich. Bei der letzten Variante, der nicht standardisierten Befragung, ist nur das Thema vorgegeben und die Fragen können vom Interviewer frei formuliert werden. Vorzugsweise wird die Form des Interviews gewählt. Das Interview findet immer zwischen zwei Personen statt und verlangt vom Interviewer ein fundiertes Hintergrundwissen. (Vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 190f.).

Zur Evaluierung der Forschungsfrage wurde eine teilstandardisierte Befragung in Form eines einmalig ausgeteilten Fragebogens, ausgearbeitet. Eine explizite Darstellung zur Entstehung des Fragebogens wird im empirischen Teil gegeben.

3.1.2 Quantitative Beobachtung

Unter Beobachtung versteht man das Erfassen von alltäglichen Vorgängen, wie zum Beispiel Verhaltens- und Handlungsweisen. Die Beobachtung ist aufgrund der einströmenden Informationen stark beeinflusst vom subjektiven Erleben des Forschers. Für eine wissenschaftliche Beobachtung müssen definierte Rahmenbedingungen gegeben sein, das heißt, der Ablauf ist systematisch und intersubjektiv (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 198f.): *„Wenn man weiß: was beobachtet werden soll bzw. was für die Beobachtung unwesentlich ist, ob und in welcher Weise das Beobachtete interpretiert werden darf, wann und wo die Beobachtung stattfindet und wie das Beobachtete protokolliert wird“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 199). Außerdem ist abzuklären ob die Testpersonen aktiv teilnehmen sollen oder nicht, das

heißt, ob die Beobachtung offen oder verdeckt stattfindet. Weiteres ist die Strukturiertheit und die Wahl des Ortes (Labor/Feldstudie) fest zu legen.

3.1.3 Experimentelle Erhebungen

Experimente untersuchen Ursachen- und Wirkungszusammenhänge. Veränderungen werden absichtlich herbeigeführt, um diesen Zusammenhang unterscheiden zu können. Erstellt werden immer eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe; diese Gruppen sollten in Hinblick auf Alter, Geschlecht et cetera homogen sein. Auch hier wird zwischen Laborexperiment- einem künstlich gestalteten Raum des Forschers- und dem Feldexperiment in natürlicher Umgebung unterschieden. Wenn eine genauere Planung notwendig ist, bietet sich das Laborexperiment an, da es dort zu weniger ungewollten Abweichungen beziehungsweise Störungen kommen kann (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 205ff.).

3.1.4 Quantitative Inhaltsanalyse

Diese *„verfolgt das Ziel, das Auftreten bestimmter Text- oder Bildmerkmale zu erfassen und zu zählen“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 202). Es wird zwischen vier wichtigen Vorgehensweisen unterschieden, der Häufigkeitsanalyse, der Valenzanalyse, der Intensitätsanalyse und der Kontingenzanalyse (Ebster/Stalzer 2008, S. 202f.):

- Häufigkeitsanalyse

„Bei einer Häufigkeitsanalyse wird jedes (Text-)Element klassifiziert, einer bestimmten Kategorie zugeordnet und anschließend nach den entsprechenden Kategorien ausgezählt, also quantifiziert“ (Ebster/Stalzer 2008, S. 202).

- Valenzanalyse

Im Gegensatz zur Häufigkeitsanalyse *„soll bei der Valenzanalyse auch erfasst werden, welche Bewertungen mit den betreffenden Untersuchungsgegenständen verbunden werden, ob also z.B. im untersuchten Material bestimmte Personen, Themen usw. eher positiv, neutral oder negativ beurteilt werden“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 202).

- Intensitätsanalyse

„Bei der Intensitätsanalyse wird nicht nur das Vorkommen von Begriffen, Themen oder anderen interessierenden Merkmalen gezählt, sondern es wird auch erfasst, wie stark im Analysematerial Wertungen zum Ausdruck kommen“ (Ebster/Stalzer 2008, S. 203).

- Kontingenzanalyse

Diese „zählt nicht nur das Vorkommen von Begriffen und Themen, sondern es wird erfasst, welche Merkmale zusammen vorkommen. Dabei interessiert man sich dafür, ob bestimmte Merkmale häufiger gemeinsam auftreten, als rein zufällig zu erwarten wäre“ (Ebster/Stalzer 2008, S. 203).

3.2 Entwicklung eines Fragebogens

Um ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten, ist es notwendig, möglichst viele ausgefüllte Fragebögen retourniert zu bekommen. Außerdem ist es wichtig, ein interessantes und ansprechendes Thema zu wählen. Das Thema sollte für die Testpersonen von Relevanz sein (vgl. Wellenreuther 2000, S. 307). *„Der Fragebogen muss überschaubar, leicht verständlich und professionell gestaltet sein“* (Wellenreuther 2000, S. 307). Eine Herausforderung stellt immer die Gestaltung des Fragebogens dar. Dieser sollte einerseits für die Probanden leicht verständlich sein und andererseits dazu motivieren, die Fragen ehrlich und überzeugt zu beantworten (vgl. Wellenreuther 2000, S. 307).

Drei Kriterien sollten bei der Formulierung des Fragebogens von Bedeutung sein (vgl. Wellenreuther 2000, S. 339):

1. Verständlichkeit
2. Eindeutigkeit
3. Balance (Trennschärfe)

Die Verständlichkeit zielt auf eine einfache Sprache ab, das heißt, verwirrende Satzkonstruktionen und fachspezifische Fremdwörter sollten vermieden werden (vgl. Wellenreuther 2000, S. 339). *„Verständlichkeit bezieht sich bei einer komplexen Frage auf die Formulierung des Problems (Mantel der Frage), auf die Formulierung der einzelnen Aussage (Items) und auf eine verständliche Verdeutlichung der Art und Weise, wie der Befragte zu antworten hat“* (Wellenreuther 2000, S. 339). Die Fragen und Antworten müssen auf das Niveau der Testgruppe zugeschnitten sein. Bei schwierigen Fragen ist es möglich, Erklärungen anhand von Beispielen zu geben, um den Probanden nicht zu verunsichern. Hinsichtlich des Aufbaus und des Layouts

ist der Fragebogen übersichtlich und professionell zu gestalten (vgl. Wellenreuther 2000, S. 339).

Die Eindeutigkeit der Fragen ist unumgänglich, um klare Antworten zu erhalten. Missverständnisse und vage formulierte Fragen sind zu vermeiden, damit der Befragte genauestens angeleitet ist (vgl. Wellenreuther 2000, S. 339).

Die Balance wird definiert wie folgt: *„Wenn man ein Merkmal erfassen will, das in der Stichprobe nach allem, was man weiß, erheblich variiert, dann sollten die zu diesem Merkmal formulierten Fragen auch diese Unterschiede aufdecken“* (Wellenreuther 2000, S. 339). Die Fragen sollten damit so formuliert sein, dass die Antwortmöglichkeiten an die Person gebunden sind. Eine Auswertung ist nicht möglich, wenn alle Testpersonen dieselbe Antwort geben. Wenn es allerdings um grundlegende Einstellungen und Ansichten der Probanden geht, ist die Balance in diesen Fällen ausnahmsweise nicht relevant (vgl. Wellenreuther 2000, S. 339).

Um zu erkennen, ob diese Kriterien eingehalten wurden, soll ein sogenannter Pretest, der eine kleinere Stichprobe beinhaltet, durchgeführt werden. *„Mit diesem Vortest möchte man in der Regel herausbekommen, ob die Fragen eindeutig und verständlich formuliert sind und ob die Fragen so ausbalanciert sind, daß[!] mehrere Antworten gegeben werden“* (Wellenreuther 2000, S. 347).

3.2.1 Art der Fragen

Prinzipiell wird zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Die offenen Fragen werden ohne vorgegebene Antwortmöglichkeit gestellt, und der Proband kann mit eigenen Worten dazu Stellung beziehen. Bei den halboffenen Fragen folgt auf eine geschlossene, eine offene Frage (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 190). Diese Form kommt in der Praxis öfters vor, *„wenn mögliche Antworten bekannt sind (geschlossene Frage), aber noch mit weiteren Antwortmöglichkeiten gerechnet wird (offene Frage)“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 190). Die geschlossene Frage gibt dem Probanden Antwortmöglichkeiten vor, aus denen er je nach Nennung (Einfach-, Mehrfachnennung) auswählt (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 190).

Für die Interpretation und die Auswertung der Ergebnisse ist das Skalenniveau bedeutend, das im Folgenden nun kurz erörtert wird.

3.2.2 Skalenniveau

Das Skalenniveau gibt Aufschluss darüber, *„wie man die durch Zahlen ausgedrückten Antworten einer Person interpretieren darf“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 148). Es werden drei Formen von Skalen unterschieden:

- die Nominalskala,
- die Ordinalskala und
- das metrische Skalenniveau.

Die Nominalskala klassifiziert soziodemographische Merkmale, wie zum Beispiel „männlich“ oder „weiblich“. Es wird also nur die Häufigkeit dieses Merkmals angegeben (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 148f.).

Bei der Ordinalskala *„drücken die Zahlen eine Rangfolge aus, sagen aber nichts über die Relation der zugrundeliegenden Eigenschaften aus“* (Ebster/Stalzer 2008, S. 149). Die realen Abstände zwischen den Rängen können nicht gemessen werden, das heißt die Eindeutigkeit der Ergebnisse kann nicht bestimmt werden (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 149).

Die Abstände bei der metrischen Skala müssen im Vergleich zur Ordinalskala gleich groß sein. Diverse messbare Werte wären zum Beispiel Körpergröße, Gewicht, Zeit und so weiter. Bei dieser Skala muss auch noch zwischen Intervall- und Verhältnisskala unterschieden werden. Im Grunde heben sich diese beiden Skalen nur in ihren Nullpunkten voneinander ab. Der Nullpunkt wird bei der Intervallskala individuell festgelegt und bei der Verhältnisskala mit Bedacht festgesetzt (vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 149).

3.3 SPSS – Superior Performance Software System

Das computerunterstützte Datenanalyseprogramm SPSS ist ein Auswertungsprogramm für quantitative Studien. Diese Arbeit wurde mit dem Programm „SPSS 18.0“ ausgewertet. Es gibt verschiedene Prüfverfahren, die abhängig von der zugrunde liegenden Fragestellung sind. Die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren sind:

- Chi-Quadrat Test (Anpassungstest)
- Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)
- U-Test
- Spearman-Rangkorrelation
- Kruskal- Wallis Test (Rangvarianzanalyse).

Um signifikante Unterschiede feststellen zu können wird der χ^2 (X^2)-Test verwendet, bei dem der Signifikanzwert p zum Tragen kommt. Die Interpretation lässt sich wie folgt beschreiben: $p > 0,05$ wird als nicht signifikant verstanden und $p < 0,05$ als signifikant. Es handelt sich hierbei um einen parameterfreien Test (vgl. Kuttner 2009, S. 22f.).

Die einfaktorielle Varianzanalyse dient dazu, Mittelwerte zu vergleichen, die sich signifikant unterscheiden. Voraussetzung dafür ist die Gleichheit der Varianzen (vgl. Kuttner 2009, S.21).

Der U-Test wird dann verwendet, wenn die Voraussetzungen für den T-Test, ein Parametertest, der in seiner Aussagekraft sehr mächtig und außerdem an harte Bedingungen gebunden ist (vgl. Gabriel 2003, S. 27), nicht vorhanden sind. Der U-Test ist nicht parametrisch, hat mäßigere Bedingungen, trotzdem aber wenig Verlust an Aussagekraft und verwendet zwei unabhängige Stichproben (vgl. Gabriel 2003, S. 33).

Die Spearman Korrelation untersucht den Zusammenhang zweier Variablen (vgl. Kuttner 2009, S. 18).

Der Kruskal-Wallis Test ist ein nicht-parametrischer Test und wird angewandt, wenn die Bedingungen für eine einfache Varianzanalyse nicht gegeben sind. Die Rangwerte aller Messwerte werden miteinbezogen (vgl. Gabriel 2003, S. 56).

Die Ergebnisse der Datenanalyse befinden sich im empirischen Teil.

4 Begriffsdefinitionen

Im folgenden Kapitel wird auf die relevanten Begriffe der Diplomarbeit eingegangen, um dem Leser einen ersten Einblick in die Materie zu bieten.

4.1 Sozialpädagogik

Nach Horst Schaub und Karl G. Zenke entstand die Sozialpädagogik zeitgleich mit der Sozialarbeit. Die Sozialpädagogik legte ihren Schwerpunkt auf betreuende, beratende und Familien unterstützende Angebote. Wenn es durch soziale Benachteiligung und Gefährdung zu einer Bedrohung der Entwicklung von Menschen gekommen sein sollte, setzte der Tätigkeitsbereich der Sozialpädagogik ein (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 515).

Franz Hamburger zeigt in seinem Buch „Einführung in die Sozialpädagogik“ eine Arbeitsdefinition von Sozialpädagogik auf:

„Sozialpädagogik ist nicht nur eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplin im allgemeinen Sinne, sondern gleichzeitig auch eine Theorie besonderer Praxisinstitutionen – vor allem der Jugendhilfe und Sozialarbeit. Als erziehungswissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich die Sozialpädagogik mit jenen sozialstrukturellen und institutionell bedingten Konflikten, welche im Verlauf der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auftreten: Konflikte zwischen subjektiven Antrieben und Vermögen der Kinder und Jugendlichen und gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen, wie sie in Familien, Schule, Arbeitswelt und Gemeinwesen vermittelt sind. Sie versucht, diese Konflikte aufzuklären, ihre Folgeprobleme zu prognostizieren und in diesem Kontext die Grundlagen für erzieherische Hilfen zu entwickeln“ (Böhnisch 1979, S. 22, zit. n. Hamburger 2008, S. 14).

4.2 Sexualität

Im Allgemeinen wird unter dem Begriff Sexualität der Geschlechtsakt an sich verstanden. Allerdings wird dieser in der Literatur nur als ein Teilaspekt der Sexualität gesehen. Laut der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung³ (vgl. <http://www.bzga.de>) handelt es sich bei der menschlichen Sexualität um ein wesentliches Bedürfnis, und sie zählt zu einem wichtigen Teil der Identität und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Unterschiedliche Hoffnungen, Erwartungen und Erfahrungen werden mit Sexualität in Verbindung gebracht, und auch Normen und Wertvorstellungen auf gesellschaftlicher Ebene finden ihren Platz darin. Bei diesem Thema geht es nicht bloß um die reine Wissensvermittlung über biologische Vorgänge, wie zum Beispiel Zeugung und Schwangerschaft, vielmehr wird auch die

³ In weiterer Folge wird die Abkürzung „BZgA“ verwendet.

Beziehung zwischen Menschen thematisiert. Zu einer ganzheitlich orientierten Aufklärung zählen ebenso die Themenkreise Liebe, Freundschaft und Emotionalität. Der eigen- und partnerverantwortliche, sowie gesundheitsgerechte Umgang des Menschen mit Sexualität ist das Ziel der Aufklärungsarbeit der BZgA (vgl. <http://www.bzga.de>).

Uwe Sielert, der in der Einleitung schon zitiert wurde, und Renate B. Schmidt definieren Sexualität als soziale Tatsache. Wenn nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene berücksichtigt werden, rückt Sexualität noch mehr als soziale Realität in den Vordergrund. Nicht allein die biologischen Fakten spielen bei der Sexualität eine Rolle: Wenn man den kulturellen Hintergrund und dessen sozialisierenden Einflüsse, die zielgerichtete Erziehung und letztendlich auch das eigenbestimmte Lernen des Menschen berücksichtigt, kann Sexualität als Prozess angesehen werden, der sich im Laufe des Lebens immer wieder verändert (vgl. Sielert/Schmidt, 2008, S.12).

4.3 Sexuaufklärung

Nach Sielert (2005, S.15) wird Sexuaufklärung als zeitlich begrenzte Vermittlungsaufgabe, meist zielgruppenorientiert, definiert. Im Wesentlichen geht es dabei um die Vermittlung von Informationen und Fakten zu den essentiellen Themen der menschlichen Sexualität. Zudem sieht der Autor die Aufklärung als Teilaspekt der Sexualerziehung.

Ganz anders hingegen beschreibt Bettina Weidinger (2002, S.2), Leiterin des österreichischen Instituts für Sexualpädagogik, die Sexuaufklärung als Prozess, der sich vom Kindesalter bis ins Erwachsenenalter fortsetzt und somit nicht als punktuell angesehen werden kann. Um eine beständige Aufklärung gewährleisten zu können, sind drei mitwirkende Komponenten erforderlich: Eltern, Schule und Beratung. Die Vermittlung des biologischen Wissens wird inhaltlich oft von den Eltern abgedeckt. Allerdings verlieren Eltern ihre Bedeutung als Quelle für weitere Informationen, wenn die Jugendlichen älter werden. In diesem Fall übernimmt die Schule diese Rolle - weitgehend abhängig vom Engagement der Lehrer. In weiterer Folge fungiert die Schule als Schnittstelle zu den Beratungsstellen, die sich vor allem mit den intimeren

Themen der Jugendlichen befassen, wie zum Beispiel Selbstbefriedigung und sexuelle Praktiken (vgl. Weidinger et al. 2007, S. 2ff.).

4.4 Sexualerziehung

Die Autoren Schmidt und Sielert (2008, S. 118) betrachten die Sexualerziehung als Teilaspekt, der im gesamten Erziehungsbereich (Elternhaus, Ersatzfamilie, Kindergarten, Kindertagesstätte, Schule, außerschulische Einrichtungen und andere) wahrzunehmen ist. Die Einstellungen, Haltungen, Einsichten, Gefühle und Verhaltensweisen der Heranwachsenden stehen dabei im Mittelpunkt. Es geht hierbei nicht um eine punktuelle Vermittlung, sondern um eine kontinuierliche und ganzheitliche Einflussnahme auf die sexuelle Entwicklung des jungen Menschen. Zusammenfassend lässt sich sagen:

„Mit Sexualerziehung bezeichnet man also das gesamte Feld der bewussten und geplanten Förderung der Sexualität eines Menschen auf allen seinen Altersstufen, wobei er die Richtlinien von den jeweiligen Erziehungsinstituten empfängt“ (Schmidt/Sielert 2008, S. 118f.).

4.5 Sexualpädagogik

Der Sozialpädagoge Uwe Sielert sieht Sexualpädagogik als eine Aspektdisziplin der Pädagogik. Zum einen beschäftigt sie sich mit der sexuellen Sozialisation und zum anderen mit der intentionalen erzieherischen Einflussnahme auf die Sexualität des Menschen. Darüber hinaus bezieht sich diese Form der Pädagogik auf alle vorhandenen Lebenswelten (vgl. Sielert 2005, S. 15).

Nach dieser kurzen Vorstellung der Begrifflichkeiten wird im nachfolgenden Kapitel auf den Ausbildungsweg der Sozialpädagogen näher eingegangen, da dieser für die vorliegende Arbeit den relevantesten Teilbereich der Bildungswissenschaft darstellt.

5 Ausbildung der Sozialpädagogen

Die Bildungsinstitute⁴ für Sozialpädagogen

„haben die Aufgabe, die Schüler zu Erziehern heranzubilden, die nach Berufsgesinnung, Berufswissen und Berufskönnen geeignet sind, die Erziehungsaufgaben in Horten, Tagesheimstätten und im Betreuungsteil ganztägiger Schulformen sowie in der außerschulischen Jugendarbeit zu erfüllen, und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen“ (www.ahs-aktuell.at).

Des Weiteren werden kurz die berufsbildende höhere Schule und das berufsbegleitende Kolleg beschrieben. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt jedoch auf dem Kolleg für Berufstätige, um das Forschungsfeld einzugrenzen.

5.1 Berufsbildende höhere Schule

Diese Form der Ausbildung dauert fünf Jahre und ermöglicht den Absolventen durch die abschließende Reifeprüfung die Chance auf eine weiterführende Bildung auf dem tertiären Bildungssektor oder, mit einer Diplomprüfung den direkten Einstieg in das Arbeitsfeld des Sozialpädagogen (vgl. <http://www.bisopbaden.ac.at>).

Noch vor Beginn der Ausbildung ist eine Eignungsprüfung verpflichtend, bei der folgende Teilprüfungen absolviert werden müssen (www.bisopbaden.ac.at):

- *„musikalische Bildbarkeit [!],*
- *Fähigkeit zu schöpferischem Gestalten, körperliche Gewandtheit und Belastbarkeit,*
- *Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit sowie*
- *die Feststellung der körperlichen Eignung durch die Schulärztin“*

Neben den Unterrichtsfächern ist auch ein Praxisteil in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik vorgeschrieben. Anfangs findet diese praktische Ausbildung an einzelnen Tagen bei ausgesuchten Praxisstellen in ganz Österreich statt, und gegen Ende der Ausbildung hat der Schüler eine mehrwöchige Praxis zu absolvieren (vgl. www.bisopbaden.ac.at).

⁴ Der universitäre Ausbildungsweg wird in dieser Arbeit nicht beschrieben.

5.2 Kolleg

„An Bildungsanstalten für Sozialpädagogik können nach Bedarf Kollegs eingerichtet werden, welche die Aufgaben haben, in einem viersemestrigen Bildungsgang Absolventen von höheren Schulen zu Erziehern auszubilden. Ferner können nach Bedarf Lehrgänge von Erziehern zu Sondererziehern eingerichtet werden. Die Kollegs und Lehrgänge können auch als Schulen für Berufstätige, erforderlichenfalls unter Verlängerung der Ausbildungsdauer geführt werden“ (www.ahs-aktuell.at).

Die zweijährige Ausbildung in Form des Kollegs bietet nach der Matura einen berufsorientierten Bildungsgang für soziale Arbeit an. Eine Eignungsprüfung und ein Praxisteil sind auch bei dieser Form erforderlich. Die Ausbildung ermöglicht den Studierenden den Zugang zu den verschiedensten Tätigkeiten der Sozialen Arbeit, wie zum Beispiel Jugendarbeit, Internate und Schülerheime, Einrichtungen für körperlich-, geistig- und mehrfachbehinderte Menschen und vieles mehr.

5.3 Berufsbegleitendes Kolleg

Das berufsbegleitende Kolleg ist für die vorliegende Arbeit der essentielle Bildungsgang. Die Ausbildung dauert drei Jahre, die Lehrveranstaltungen finden entweder geblockt oder an festgesetzten Tagen der Woche und zusätzlich an Wochenenden statt. Das Hervorstechende an diesem Bildungsweg ist, dass die Auszubildenden zumeist bereits im sozialpädagogischen Berufsfeld arbeiten und dadurch schon ihre Erfahrungen und ihr Praxiswissen in den Unterricht einbringen können.

In Österreich gibt es sechs berufsbegleitende Kollegs:

- ARGE – Bildungsmanagement in Wien
- BBASOP – Bundes- Bildungsanstalt in St. Pölten
- PH – Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
- BISOP – Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden
- KPH Graz – Kolleg Sozialpädagogik
- Institut für Sozialpädagogik Stams in Tirol.

5.3.1 ARGE

Die Non-Profit-Organisation wurde 1987 gegründet und ist durch ein innovatives Bildungsmanagement charakterisiert. Im Bereich der „Kreativen Berufe“ agiert die ARGE sehr erfolgreich und bietet Aus- und Weiterbildungen in neuen interessanten Sparten wie Sozialmanagement,

Konflikt- & Mobbingberatung, Ethnotherapie et cetera an. Kennzeichnend für das Kolleg ist die ständige Weiterentwicklung der Lehrpläne. Die ARGE ist dazu das einzige Kolleg für Sozialpädagogik in Wien.

Im Jahre 1992 wurde das Kolleg für Sozialpädagogik *„aufgrund einer Initiative von Leitungspersonen und EntscheidungsträgerInnen aus dem Berufsfeld Sozialpädagogik gegründet“* (Arge-Curriculum, S. 2). Da die Nachfrage an Sozialpädagogen steigt, garantiert die ARGE den Auszubildenden eine *„profunde, praxisorientierte, sozialpädagogische Ausbildung“* (ARGE- Curriculum, S. 2).

5.3.2 BBASOP

„Unsere SchülerInnen sollen befähigt werden, Aufgaben der Erziehung und pädagogischen Begleitung in einer sich verändernden Gesellschaft und Umwelt kompetent zu erfüllen. Persönlichkeitsbildung, Allgemeinbildung, Kreativität und Fachkompetenz gleichwertig zu fördern ist daher ein wesentliches Ziel der Ausbildung unserer Schule“ (www.bakipstpoelten.ac.at).

In diesem Kolleg für Berufstätige wird auf ein erwachsenengerechtes Lehren und Lernen abgezielt, begleitet von Sozialphasen und Selbststudium. Eine sozialpädagogische Berufstätigkeit wird erwünscht und kann auch als Praktikum angerechnet werden. Zusätzlich finden Lehrausgänge und Exkursionen statt, um einen tieferen Einblick in das umfassende Arbeitsfeld zu geben. In Projekten und Reflexionseinheiten bekommt der Auszubildende auch die Chance, sich selbst noch besser kennenzulernen, zusätzlich wird das Miteinander in der Gruppe gefestigt. Bei Fachvorträgen besteht die Möglichkeit, sich mit Experten auszutauschen und Wissenswertes aus deren Erfahrung in ihrem speziellen Berufsfeld mitzunehmen (vgl. www.bakipstpoelten.ac.at).

5.3.3 PH Linz

Seit 20 Jahren besteht dieses Kolleg, und im Jahre 1995 wurde der Lehrgang für Berufstätige eingeführt. Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz bietet ein breites Spektrum für die sozialpädagogische Ausbildung und bereitet ihre Auszubildenden auf die zahlreichen Arbeitsfelder der Sozialpädagogen vor, *„insbesondere im Hinblick auf die*

Vielfalt von Lebensmodellen, Sozialstrukturen, Kulturen und Religionen“
(www.phdl.at).

„Das Kolleg orientiert sich an ethischen Standards in der sozialen Arbeit sowie am christlich-humanistischen Menschen- und Weltbild und dessen Werten, wie Achtung der Menschenwürde und Bewahrung der Schöpfung“ (www.phdl.at).

5.3.4 BISOP

Das Institut wurde 1960 gegründet und orientierte sich anfangs an der aktuellen Heimsituation und auf die Ausbildung von Erziehern in den Bereichen Schule, Hort und in der Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Erst im Jahre 1993 wurde aufgrund von Veränderungen im Berufsfeld und der gegebenen Auffassung von sozialpädagogischer Arbeit, eine gesetzliche Grundlage für Bildungsanstalten für Sozialpädagogik geschaffen (vgl. www.bisopbaden.ac.at).

Die Werte des BISOPs zielen auf ein humanistisches Menschenbild ab und gehen von einer positiven Grundhaltung, geprägt von Respekt, Wertschätzung und Achtung anderen Menschen gegenüber aus. Der Unterricht erfolgt altersadäquat und wird an das fortschreitende Niveau von Wissenschaft und Didaktik angepasst. Das gute Netzwerk der Schule ermöglicht, Ausbildung und Praxis in verschiedensten pädagogischen und sozialen Einrichtungen miteinander zu verbinden (vgl. www.bisopbaden.ac.at).

5.3.5 KPH Graz

Neben den Aus-, Fort- und Weiterbildungen ist die KPH, die Kirchliche Pädagogische Hochschule in Graz, vor allem auch *„ein Zentrum und ein Forum für die Auseinandersetzung mit Schul- und Bildungsfragen“* (www.kphgraz.at). Die Ausbildung der Pädagogen besteht auf

„der Basis einen christlichen Menschen-, Welt- und Gottesbild [...] und in einem lebendigen Diskurs zwischen Pädagogik, Theologie und den weiteren relevanten Fachwissenschaften“ (www.kphgraz.at).

5.3.6 Das Institut für Sozialpädagogik in Stams

Die Namensgeberin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Stams, Edith Stein, war Philosophin. In Stams werden verschiedenste Studienmöglichkeiten für Pädagogen, Religionspädagogen, Erzieher, et cetera effizient miteinander kombiniert, und somit wird eine große Bandbreite an beruflichen Möglichkeiten sowohl im Inland als auch im Ausland eröffnet. Neben der Basisausbildung werden auch noch weitere Zusatzqualifikationen, wie zum Beispiel Erlebnispädagogik, Integrative Pädagogik oder Theaterpädagogik, angeboten. Alle Unterrichtsinhalte sind auf die Arbeit mit beziehungsweise Begleitung von Menschen ausgerichtet (vgl. <http://www.pa-stams.tsn.at>).

5.4 Lehrplan der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik

Der Lehrplan des Kollegs für Sozialpädagogik schließt auch den Lehrplan der Kollegs für Berufstätige mit ein, mit dem Hinweis, dass

„der Unterricht auf jene Unterrichtsgegenstände beziehungsweise Lehrstoffe zu beschränken ist, die nicht im wesentlichen bereits in dem vor dem Besuch des Kollegs zurückgelegten Bildungsgang vorgesehen sind“ (www.ahs-aktuell.at).

Im Curriculum (2003, S. 1) sind Unterrichtsprinzipien festgemacht, die im Wesentlichen nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können, sondern fächerübergreifend zu erfüllen sind. Sie sind als *„Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen“* (Lehrplan 2003, S. 1). Als jene Bildungs- und Erziehungsaufgaben wurden beispielsweise folgende verankert (vgl. Lehrplan 2003, S. 1f.):

- Gesundheitserziehung,
- Interkulturelles Lernen,
- Medienerziehung,
- Politische Erziehung,
- Sexualerziehung (einschließlich Erziehung zu partnerschaftlichen Verhalten zwischen den Geschlechtern),
- Verkehrserziehung,
- Umwelterziehung.

Das Ziel dieser Unterrichtsprinzipien ist nun keineswegs den Lehrstoff zu erweitern, sondern eine überlegte Auswahl der Lehrstoffinhalte zu treffen. Der Vortragende ist berechtigt, seinen Unterricht in Anlehnung an den Lehrplan eigenständig und verantwortlich zu gestalten (vgl. Lehrplan 2003, S. 2).

Um das allgemeine Bildungsziel, den Schüler zur Ausübung des Berufes zu befähigen, zu erreichen, müssen zusätzlich neun didaktische Grundsätze, miteinbezogen werden müssen (Lehrplan 2003, S. 4ff.):

- *„Erwachsenadäquatheit – Wissenschaftsorientierung – Soziales Lernen*
- *Berufsorientierung im Theorie- Praxis- Bezug*
- *Persönlichkeitsbildung und Wissensintegration*
- *Aktivierung und Motivierung*
- *Strukturierung und Exemplarität*
- *Individualisierung*
- *Lehrformen*
- *Lernen*
- *Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages.“*

Im Anschluss wird nun auf die neun didaktischen Grundsätze näher eingegangen, um einen genaueren Einblick in die Ausbildung zum Sozialpädagogen zu bekommen.

- *Erwachsenadäquatheit – Wissenschaftsorientierung – Soziales Lernen*

„Der Unterricht ist im dreifachen Beziehungsgefüge von Personhaftigkeit [!] der Schüler, von Sachlichkeit und von Mitmenschlichkeit zu planen und durchzuführen: Der Erwachsene ist kein endgültig fertiger Mensch. Er kann sich neuen Entwicklungen anpassen, Alternativen zu seinen bisherigen Lebensformen finden. Je mehr Eigenaktivität dem Schüler ermöglicht wird, desto größer ist für ihn die Wahrscheinlichkeit sein Leben in Selbstbestimmung zu führen und fachliche, persönliche und soziale Kompetenz zu erwerben. [...] Bei der Auswahl des berufsrelevanten Lehrstoffes gilt es, den jeweiligen aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu integrieren. Dabei geht es nicht darum, einzelne Fakten anzuhäufen, sondern Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Problemgebieten aufzuzeigen. Darüber hinaus sind die Lerninhalte in bezug[!] zur beruflichen und privaten Realität der Schüler zu stellen. Die Teamfähigkeit ist ein unumgänglicher Anspruch für die Arbeit des Sozialpädagogen. Es ist daher wichtig, daß[!] Teamarbeit

exemplarisch in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen ist“ (Lehrplan 2003, S. 4f.).

- Berufsorientierung im Theorie- Praxis- Bezug

„Der Unterricht im Kolleg ist so zu gestalten, daß[!] durch den ständigen Theoriebezug der Praxis und durch das Praktischwerden[!] der Theorie das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis sichtbar wird. Weiters[!] ist es notwendig, im Sinne des vernetzten Denkens Zusammenhänge innerhalb eines Faches und zwischen verschiedenen Problemgebieten aufzuzeigen“ (Lehrplan 2003, S. 5).

- Persönlichkeitsbildung und Wissensintegration

„Die Darbietung des Lehrstoffes soll auf dem Hintergrund des ganzheitlichen Denkens aufgebaut sein und auf eine ganzheitliche Bildungswirkung abzielen. Bei der Auswahl des Lehrstoffes soll bedacht werden, daß[!] die Zukunft die Gegenwart mitbestimmt. Dies bedarf aber einer Aufarbeitung der eigenen Entwicklungsgeschichte, die durch einen erhöhten Anteil an Selbsterfahrung ermöglicht werden soll“ (Lehrplan 2003, S. 5).

- Aktivierung und Motivierung

„Wo immer es möglich ist, sollen bei den Schülern die Bereitschaft zum Denken und Handeln, das Interesse an kulturellen Werken, Ereignissen und Veranstaltungen, das Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit Menschen und Ideen aufgegriffen, unterstützt, gefördert, erweitert und vertieft werden. Dazu eignet sich unter anderem das Reflektieren des Unterrichts. Dies führt zum selbsttätigen Bildungserwerb in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und darüber hinaus zur geistigen Selbstständigkeit“ (Lehrplan 2003, S. 5).

- Strukturierung und Exemplarität

„Die Forderung nach Strukturierung bezieht sich sowohl auf die Aufarbeitung der Lehrstoffe als auch auf die Gestaltung des Unterrichtsablaufs. Das vorausgehende Erfassen und Verstehen der Strukturen der Inhalte durch die Lehrenden ist die wesentliche Voraussetzung für die einsichtige Vermittlung von Strukturwissen im Unterricht. Erst eine sorgfältige Inhaltsanalyse zeigt nämlich, ob sich ein Stoffgebiet für das exemplarische oder für das orientierende, überblicksmäßige Lehren, für entdeckendes oder für informierendes Lernen eignet. Andererseits ermöglicht erst die überlegte Anordnung der Lehr- bzw. Lernschritte erfolgreiche Lernprozesse. Systematisches Lernen ist jedenfalls sowohl auf die Tiefenwirkung des Exemplarischen

wie auf die Breitenwirkung des Orientierenden angewiesen“ (Lehrplan 2003, S. 5).

- Individualisierung

„Die Heterogenität ist ein Faktum in der Erwachsenenbildung. Individualisierung des Erwachsenenlernens bedeutet, daß[!] die persönlichen Lernerfahrungen berücksichtigt und thematisiert und subjektive Erlebnisse unter Berücksichtigung ihres sozialen Kontextes bearbeitet werden. Dies kann wiederum individuelle Lernwege und -strategien erschließen“ (Lehrplan 2003, S. 5).

- Lehrformen

„Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, Lernprozesse anzuregen. Die Schüler kommen mit unterschiedlichen Lern- und Lebenserfahrungen. Die Aufgabe des Lehrenden ist demgemäß, unter Einbeziehung der unterschiedlichen Vorerfahrungen neue Lernprozesse zu initiieren und die Möglichkeit für positive Lernerfahrungen zu schaffen. Lehren bedeutet nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Einbeziehung der sozialen Beziehungen“ (Lehrplan 2003, S. 5f.).

- Lernen

„Die Schüler sollen befähigt werden, mit den eigenen Lernprozessen selbstständig umzugehen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln und Verantwortung für das eigene Lernen zu tragen“ (Lehrplan 2003, S. 6).

- Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages

„Eine Prüfung gibt Auskunft über momentane Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. [...] Der Lernende soll laufend Auskunft über seinen jeweiligen momentanen Wissensstand erhalten und, wenn die Teilziele erreicht wurden, eine Motivation zur Weiterarbeit, wenn nicht, eine Anregung zur Auseinandersetzung. Die Erfolgskontrolle kann mündlich, schriftlich (auch in Form von Hausarbeiten) bzw. anonym als Selbstkontrolle der Lernenden, als Beobachtung zB[!] bei Fertigkeiten in neuen Situationen oder in der Gruppenarbeit und/oder am Gegenstand selbst, bei der Herstellung eines Werkstückes erfolgen“ (Lehrplan 2003, S. 6).

Nach diesem kurzen Einblick in den Lehrplan werden nun einzelne, ausgewählte Fächer vorgestellt. Ich beziehe mich im Weiteren auf die unten angeführten Fächer, da die sexualpädagogische Didaktik möglicherweise in diese Fächer am besten integrierbar sein könnte, und um darzustellen,

welches Wissen, das im Lehrplan verankert ist, den Auszubildenden nach heutigem Stand vermittelt wird.

5.4.1 Pädagogik

Dieser Pflichtgegenstand schließt auch die pädagogische Psychologie, die pädagogische Soziologie und die Philosophie mit ein. Der Auftrag dieses Faches ist es, den Lernenden pädagogische Aussagesysteme, Begriffe und Methoden näherzubringen, sodass dieses theoretische Gebäude für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Klienten und deren relevante Probleme in den divergenten sozialpädagogischen Feldern erkannt, bewertet und handlungstheoretisch beurteilt werden kann (vgl. Lehrplan 2003, S. 9ff.).

5.4.2 Biologie und Umweltkunde

Das Fach soll die Auszubildenden befähigen,

„in ihrem zukünftigen Beruf als Erzieher bzw. Sozialpädagoge Fragen der Kinder und Jugendlichen aus dem Bereich Biologie und Umweltkunde richtig zu beantworten und die Beobachtungsfreude zu wecken“ (Lehrplan 2003, S.23).

Neben dem Wissen über Pflanzen und Tiere, der Förderung des Bewusstseins der Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur, der Erkenntnis, dass der Mensch sowohl ein Individuum als auch in die Gesellschaft eingefügt ist und weiterführenden Informationen zur schonenden Nutzung der natürlichen Ressourcen, erhält der Auszubildende auch einen Einblick in den Bau und die Funktion des menschlichen Körpers. Das Augenmerk wird vor allem auf die körperliche Entwicklung des Kindes und Jugendlichen gelegt. Unter Berücksichtigung der Sexualethik werden die Gesetze der Fortpflanzungsbiologie des Menschen (Aufbau und Funktion der Geschlechtsorgane, Empfängnis, Geburt, Mutter-Kind-Pass, Geschlechtskrankheiten) vermittelt. Die Familienplanung ist ebenfalls ein Thema (vgl. Lehrplan 2003, S. 24).

Das Ziel dieses Unterrichtsfaches soll die Entwicklung zum verantwortungsbewussten Menschen sein, der in Horten oder Heimen Entscheidungen treffen und die Erhaltung der Gesundheit der Kinder und Jugendlichen gewährleisten kann (vgl. Lehrplan 2003, S. 24).

5.4.3 Gesundheitslehre

„Gesundheitslehre ist eingebettet in die allgemeine Erziehung des Menschen. Das Stoffgebiet soll einen lustvollen und befriedigenden Zugang zur Gesundheit ermöglichen“ (Lehrplan 2003, S. 25).

Als Hauptanliegen dieses Faches kann die Vielfalt der hygienischen Maßnahmen genannt werden. Auch durch das Verständnis von gesundheitsfördernden und -schützenden Maßnahmen, die dem Wohlbefinden des Menschen dienen sollen die Schüler zu einem verantwortungsbewussten Verhalten angeleitet werden, unter anderem mit dem Ziel, die eigene Einstellung zur Gesundheit zu überdenken. Durch die sinnvolle Pflege von Körper und Geist sollen die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit optimiert werden (vgl. Lehrplan 2003, S. 25).

5.4.4 Freigegegenstände und unverbindliche Übungen

Obwohl eine große Anzahl an Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen angeboten wird (zum Beispiel Darstellendes Spiel, Fest- und Feiergusaltung, Brauchtumspflege sowie Volkstanzen et cetera), ist auffallend, dass auch im Rahmen von Freigegegenständen die Vertiefung von sexualpädagogischen Grundlagen mehr oder weniger ignoriert wird. Beispiele wären Verhütung, Methoden in der Arbeit mit pubertierenden Burschen, Sexualität und Behinderung, Umgang mit interkulturellen Gruppen, unterschiedliche Paarkonstellationen, sexualpädagogische Konzepte, Sexualität und Alter, Transsexualität und Transgenderproblematik, Sexualität in den Medien, Wirtschaftsfaktor Sexualität u.v.a.m.

5.5 Sexualerziehung in den Lehrplänen

In einem kurzen geschichtlichen Exkurs soll nun verdeutlicht werden, dass Sexualerziehung immer schon ein Thema war, das Diskussionen auslöste. Meinungsdifferenzen über die Notwendigkeit dieses Faches beziehungsweise der Miteinbeziehung in andere Fächer sind schon seit dem 18. Jahrhundert belegt.

„An einigen ‚progressiven‘ Schulen“ (Haeberle 1985, S. 520) gab es Sexualaufklärung mit dem Hintergedanken „Sinn für Sittsamkeit und eine gesunde Scheu vor sexuellen Dingen zu vermitteln“ (Haeberle 1985, S. 520). Die Unterrichtenden waren dazu angehalten, keinen positiven Umgang mit

dem Thema anzupreisen, und es gab sogar Überlegungen die Begierde der Kinder durch Sicherheitsmaßnahmen zu minimieren, wie zum Beispiel mithilfe spezieller Speisen, die den Körper schwächen sollten. Es wurde Wert darauf gelegt, den Lehrstoff emotionslos, ohne Details und fast nebenbei zu vermitteln (vgl. Haeberle 1985, S. 520).

„Manche Lehrer zogen es vor, ihren Schülern Anschauungsunterricht im Leichenschauhaus zu erteilen um ihnen anatomische Unterschiede zwischen Mann und Frau zu erklären. Zusätzlich führten sie die Schüler in Krankenhäuser und Siechenheime, wo sie ihnen Syphilitiker und Wahnsinnige als Opfer von Masturbation vorführten. [...] Die Schüler wurden auch angehalten Abhandlungen über Verführung, Verwahrlosung, Kindesmord und ähnliche grausige Dinge zu lesen“ (Haeberle 1985, S. 520).

Angst und Unwohlsein angesichts der sexuellen Versuchung zu verbreiten war die erklärte Zielsetzung anstatt auf sexuelle Details einzugehen und den Schülern die schöne, positive Seite und Themen wie Liebe, Beziehung, u. a. zu vermitteln.

Das Aufkommen der Sexualerziehung in den Schulen wurde, durch das mächtige, konservative Bürgertum, in ganz Europa wieder annulliert. *„Das Thema ‚Sexualität‘ verschwand also wieder aus den Lehrplänen, kaum, daß [!] es richtig eingeführt worden war“* (Haeberle 1985, S. 520). Im frühen 19. Jahrhundert konnten ausschließlich nur mehr Erwachsene, denen die sogenannten „Ehehandbücher“ zur Verfügung standen, Aufschluss zu diesem Thema erhalten (vgl. Haeberle 1985, S. 520).

In Österreich wurde Sexualerziehung in den Schulen erstmals im Jahre 1970 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur empfohlen. Allerdings kam es zu neuen Bestimmungen des Lehrplans, und so wurde 1990 eine überarbeitete Fassung in Umlauf gebracht (vgl. www.bmukk.gv.at).

Obwohl die schulische Sexualerziehung ihren Ursprung schon im 18. Jahrhundert findet, wird nach wie vor darüber diskutiert, wie dieser Themenkreis im Unterricht umgesetzt werden sollte. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Sexualpädagogik in der Ausbildung, von zum Beispiel Sozialpädagogen mit einzubeziehen, um zumindest eine adäquate Aufklärung der Kinder und Jugendlichen gewährleisten zu können.

Im nachfolgenden Kapitel werden nun die verschiedensten sozialpädagogischen Einrichtungen vorgestellt. Nachdem das Berufsfeld sehr weitreichend ist, wird vor allem auf jene Einrichtungen fokussiert, die auf der einen Seite einen hohen Bekanntheitsgrad haben und zugleich die größte Klientel abdecken.

6 Berufsbild und Arbeitsfeld der Sozialpädagogik

Um einen Zusammenhang zwischen Sozialpädagogik und Sexualpädagogik herstellen zu können, ist es erforderlich, Klarheit über die Aufgaben und die Tätigkeitsfelder der Pädagogen zu schaffen.

6.1 Berufsbild der Sozialpädagogik

„Leben mit Menschen als Beruf“ - diesen Leitsatz findet man auf zahlreichen Homepages der Sozialpädagogik.

„Sozialpädagogen beraten und betreuen Einzelpersonen, Familien oder Gruppen bei der Bewältigung oder Prävention sozialer Probleme. Sie helfen Menschen, die sozial eingeschränkt sind und ihren Alltag nicht mehr alleine bewältigen können, beispielsweise bei Suchtproblemen, Behinderungen, Schulden oder Arbeitslosigkeit“
(<http://www.jobscanner.de>).

Folgende Voraussetzungen sollte der Einzelne erfüllen, um sozialpädagogische Tätigkeiten ausüben zu können (www.sozialpaedagogik-stams.at):

- *„Selbstsicherheit*
- *Reflexionsbereitschaft*
- *Empathie (Einfühlungsvermögen)*
- *Situationsangepasstes Handeln*
- *Theoretisches Fachwissen*
- *Beobachtungsfähigkeit*
- *Kooperationsfähigkeit*
- *Offenheit.“*

6.2 Einrichtungen

Es wird zwischen familienergänzenden, familienersetzenden und sonderpädagogischen Einrichtungen unterschieden.

6.2.1 Familienergänzende Einrichtungen

Die familienergänzenden Einrichtungen haben, wie die Bezeichnung bereits verdeutlicht, den pädagogischen Auftrag, *„die Erziehung in den Familien zu ergänzen“* (Vogelsberger 2002, S. 13). Sie stellen das größte Betätigungsfeld für Erzieher dar, obwohl sie zumeist ausschließlich mit Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder in Verbindung gebracht werden. Dazu zählen zum Beispiel der Kindergarten, die Kinderkrippe und der Kinderhort. Als weitere sind jene zu nennen, die sich um die Gestaltung der Freizeit der Kinder kümmern; dazu zählen Jugendhäuser und -gruppen, betreute Spielplätze und Spielmobile wie auch Schulkindergärten oder Vorschulklassen. Institutionen, die in diesem Zusammenhang anzuführen wären, sind das Jugendamt und die Erziehungsberatungsstelle. (Vgl. Vogelsberger 2002, S. 13) Zusätzlich zu den bereits genannten Angeboten soll auch auf die MAF - Mobile Arbeit mit Familien, die Streetworker und ambulante Beratungsstellen (z.B. „Rat auf Draht“) hingewiesen werden.

In weitere Folge wird nun auf fünf familienergänzende Einrichtungen näher eingegangen.

6.2.1.1 Kindergarten

„Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übungen des Leibes und der Sinne sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten“ (www.kindergartenpaedagogik.de).

Friedrich Fröbel gründete 1840 den ersten Kindergarten, in der Form, die man auch heute noch kennt. Zuvor existierten zwar ebenfalls unterschiedliche Einrichtungen für Kinder, die allerdings eher den Charakter des Verwahrens hatten. Weitere Modelle kamen im Laufe der Jahre hinzu, wie zum Beispiel Montessori und Waldorf-Kindergärten. Kindergärten sind sozialpädagogische Bildungseinrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder und werden mehrere Stunden pro Tag besucht (vgl. Vogelsberger 2002, S. 58).

An den folgenden Eckpfeilern sollte sich ein kindergerechter Kindergarten orientieren (Vogelsberger 2002, S. 51):

- *„Die autonome Persönlichkeit des Kindes (Kindern Anlässe bieten, sich frei zu äußern und frei zu entscheiden).*
- *Lebenssituationen (Lerninhalte orientieren sich am Lebensbereich der Kinder).*
- *Umweltkenntnisse erweitern (intensives Entdecken und Erleben der unmittelbaren und erweiterten Umwelt).*
- *Kommunikation (Kontakte herstellen, Gewöhnung an Normen, Werte, Spielregeln des Miteinanders im Alltag).*
- *Defizite ausgleichen (Kinder zur differenzierten Wahrnehmung verhelfen und Angebote machen zur Kompensation bestimmter Defizite und Mängel).*
- *Aktuelle Anlässe und Situationen (aktuelle Ereignisse als spontane Anlässe für Lebenserfahrung nutzen).*
- *Leben und Lernen als Einheit (die Erzieherin hält sich, wo es angebracht ist, zurück und fördert die Kinder dort, wo sie Hilfen, Anregungen und Orientierung brauchen).“*

6.2.1.2 Kinderhort

Im Jahr 1872 gründete Franz Xaver Schmidt- Schwarzenberg den ersten sinngemäßen Hort. Dessen Vorläufer waren die Arbeits- und Industrieschulen, in denen die Kinder auf die Arbeitswelt vorbereitet wurden. Heute ist ein Hort wie folgt charakterisiert:

„Im Hort werden Schulkinder nach Schulschluss, gegebenenfalls auch vor Beginn des Unterrichts, und zum Teil auch in den Ferien, bis zum späten Nachmittag betreut“ (Aus: Bundesanstalt für Arbeit 2000, S. 20, zit. n. Vogelsberger 2002, S.61).

Aus dieser Begriffsdefinition wird deutlich, dass der Hort für soziale Notlagen zuständig ist (vgl. Vogelsberger 2002, S. 61). Kinder besuchen demnach einen Hort nicht aus pädagogischen Gründen, sondern weil die Eltern ihre Kinder nicht selbst betreuen können, entweder aufgrund von Berufstätigkeit und/oder weil sie allein erziehender Elternteile sind (vgl. Vogelsberger 2002, S. 64).

Durch die Zusammenarbeit mit Schule und Elternhaus kommt es hin und wieder zu Spannungen, die aus konträren Erwartungen an die Einrichtung resultieren können: Die Eltern erwarten vom pädagogischen Personal die Versorgung der Kinder nach der Schule und das Betreuen der Hausaufgaben. Die Kinder erhoffen sich einen Ersatz für familiäre

Geborgenheit und eine Vertrauenspersonen, der sie ihre Probleme und Sorgen mitteilen können. Die Lehrer erwarten, dass die Erzieher sämtliche schulischen Belange (Lernen, Gespräche et cetera) regeln. Hinzu kommt, dass das Handeln von Pädagogen selbst von Erwartungen beeinflusst sein kann und dass diese sich wiederum mit den zuvor angeführten überschneiden können (vgl. Vogelsberger, 2002, S. 62).

6.2.1.3 Kinder- und Jugendzentrum

In der Jugendarbeit ist zwischen geschlossenen und offenen Jugendzentren zu unterscheiden. Unter den geschlossenen versteht man zumeist kirchlich organisierte Jugendzusammenkünfte, die im Regelfall von einer feststehenden Gruppe besucht werden. Hingegen möchte die offene Gruppe keine bestimmte Klientel ansprechen. Kinder- und Jugendzentren schaffen für Kinder und Jugendliche einen Raum, in dem sie ihre Freizeit gestalten können. Die Vielfalt der Möglichkeiten für die Freizeitgestaltung erschwert jedoch auch eine genaue Festlegung des Arbeitsfeldes der Erzieher. Die Freiwilligkeit des Besuchs und auch die Unbestimmtheit der Besuchergruppen sind wesentliche Eckpunkte. Aus diesem Grund werden häufig Bereiche oder Aktivitäten bereitgestellt, die die große Allgemeinheit der Besucher ansprechen sollen, wie zum Beispiel Disco, Cafeteria, Konzerte et cetera und die nicht auf bestimmte Gruppen zugeschnitten sind. Daneben werden auch alternative Programme angeboten wie Töpferkurse, Computer AG et cetera, die zeitlich begrenzt sind und sich an eine bestimmte Interessensgruppe wenden. Das Angebot wird nach den lokalen Gegebenheiten ausgerichtet und unterliegt keiner Norm (vgl. Vogelsberger 2002, S. 91f.).

6.2.1.4 Streetworker

Die Streetworker arbeiten niederschwellig vorwiegend mit Jugendlichen und Erwachsenen und müssen auch eigenständig auf die Klientel zugehen. Es hängt von ihrem Können und ihrer Überzeugungskraft ab, ob die Angebote, die sie setzen, auch angenommen werden. Das Hauptziel besteht darin, die Grundbedürfnisse (Essen, Schlafplatz) ihres Klientels abzudecken. Da ihre Tätigkeit auf Beziehungsarbeit aufbaut, versuchen sie, längerfristig mit den Jugendlichen zu arbeiten und auch größere Ziele, wie zum Beispiel einen

festen Arbeitsplatz, anzustreben. Die Zielgruppe der Streetworker muss sich an keine Abmachungen halten und auch nicht abstinenter sein. Der Grundsatz der Streetworker lautet „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. www.streetwork.at).

6.2.1.5 Rat auf Draht

In Österreich ist „147 Rat auf Draht“ eine kostenlose Notrufnummer für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen, die auch online Beratung in Krisensituationen anbietet. Die Klienten können anonym mit Sozialpädagogen über jegliche Art von Problemen und Anliegen sprechen. Zu jeder Uhrzeit und an jedem Wochentag ist jemand vor Ort telefonisch zu erreichen. Im Versuch, auf die Anrufer individuell einzugehen, werden ihnen keine Lösungen von außen aufgezwungen, sondern diese mit ihnen zusammen erarbeitet. „Rat auf Draht“ bietet auch Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit fachspezifischen Institutionen an und begleitet mittels Konferenzschaltung den Anrufer durch das Gespräch. Eine längerfristige Beratung kann in Anspruch genommen werden, hat allerdings ihre Grenzen, denn oftmals erscheint eine Therapie oder eine persönliche Beratung zielführender (vgl. www.rataufdraht.at).

6.2.2 Familienersetzende Einrichtungen

Die familienersetzenden Einrichtungen sind durch die größte und bekannteste Gruppe repräsentiert, die Kinder- und Jugendheime (vgl. Vogelsberger 2002, S.118), die Verpflichtungen übernehmen, die eigentlich Aufgabe der Familien wären. *„Sie übernehmen die Rolle des Elternersatzes“* (Vogelsberger 2002, S.13). Weitere Institutionen (Kinderkur- und Erziehungsheime, Kinder- und Jugendpsychiatrien et cetera), die Heimcharakter haben, unterscheiden sich in ihrer pädagogischen Ausrichtung deutlich von den klassischen Erziehungsheimen. Die Aufenthaltsdauer kann sich länger- und kurzfristig gestalten. In den Kinder- und Jugendheimen bleiben die Klienten zumeist längerfristig, und in den Kindererholungs- und Kinderkurheimen zum Beispiel eher kürzere Zeit (vgl. Vogelsberger 2002, S. 14).

Nachfolgend werden die Tagesgruppe, das Krisenzentrum, das Kinder- und Jugendheim, die sozialpädagogischen Wohngruppen, die Kinderdörfer, die Einrichtung Betreutes Wohnen sowie die Internate näher beschrieben.

6.2.2.1. Tagesgruppe

Als „ambulante Heimerziehung“ wird das Aufgabengebiet von Tagesgruppen bezeichnet, die anders als im Fall der vollstationären Betreuungen, keine feste Aufnahme in die Institution voraussetzen. Das Kind/der Jugendliche lebt weiterhin in seiner Familie und wird außerhalb der Schulzeit gemeinsam mit anderen Kindern beziehungsweise Jugendlichen in einem klar strukturierten Rahmen erzogen. De facto befinden sich die Klienten den ganzen Nachmittag in sozialpädagogischer Betreuung, bis sie zu ihren Eltern zurückfahren. Dieses Angebot gilt auch in den Ferien (vgl. Vogelsberger 2002, S. 133). Obwohl sich Ähnlichkeiten zum Hort abzeichnen, besteht der wesentliche Unterschied darin, dass Tagesgruppen *„organisatorisch immer an Heime gebunden sind, was zum einen deren pädagogischen Aufgabenstellung definiert (Heimerziehung)“* (Vogelsberger 2002, S. 133) und dass der Kostenpunkt beziehungsweise der Tagsatz dem eines Heimes entspricht und damit über dem des Hortes liegt. Ferner wird die Aufnahme in eine Tagesgruppe vom Jugendamt veranlasst (vgl. Vogelsberger 2002, S. 133).

Charakteristisch für die Arbeit in Tagesgruppen sind (Vogelsberger 2002, S. 133):

- *„intensive Zusammenarbeit mit den Eltern,*
- *die Begleitung der schulischen Förderung,*
- *die Förderung der Entwicklung durch soziales Lernen in der Gruppe,*
- *Hausbesuche bei den Familien und*
- *Gespräche in den Schulen.“*

Durch das Engagement der Sozialpädagogen sollen die Kinder und Jugendlichen während ihres begrenzten Aufenthaltes für eine Zeit von 12 bis 18 Monaten bestmöglich gefördert werden und die Chance erhalten, weiterhin in ihrer Familie zu leben, womit einer ständigen Heimunterbringung entgegengewirkt werden kann (vgl. Vogelsberger 2002, S. 133).

6.2.2.2 Krisenzentrum

Der Wiener Stadtrat Julius Tandler gründete 1925 die erste Kinderübernahmestelle der Stadt Wien. Grund dafür war das soziale Elend nach dem Ersten Weltkrieg. Für bedürftige Kinder, für die ihre Familien nicht

adäquat sorgen konnten, oder für Kinder, die gar keine Familie mehr hatten, sollte ein fürsorglicher Platz mit ausreichend Essen, Kleidung und ärztlicher Versorgung geschaffen werden (vgl. Terp, 2005, S. 1).

Das Ziel der Krisenzentren ist die außerfamiliäre Betreuung *„im Sinne einer problemlösungsorientierten Intervention“* (Terp, 2005, S. 2) in Zusammenarbeit mit dem den Fall betreuenden Sozialarbeiter. Um dieses Ziel erreichen zu können, bedarf es einer ausgearbeiteten Struktur und einer klaren und deutlichen Aufgabenstellung, wie folgt (Terp, 2005, S. 2):

1. *„Arbeit im Hinblick auf die Entscheidung der Frage von ‚Entlassung‘ (= Rückführung in die Familie) oder ‚Fremdunterbringung‘ als ein Ergebnis der Krisenaufnahme.“*
2. *Hilfe zur Konflikt- oder Problemlösung seitens der Betroffenen. Anders gesagt: Eine Aufnahme im Krisenzentrum soll zu einer besseren Bewältigung kritischer Lebens- und Erziehungssituation durch den Jugendlichen und die relevanten Problembeteiligten beitragen (Krisenintervention).*
3. *Konstruktionen weiterführender Hilfestellung, die sich an den Problemen, Pflichten und Ressourcen der Betroffenen, sowie am gesetzlichen Auftrag von Jugendwohlfahrt orientieren und dabei die Hilfen des (regionalen) psychosozialen und gegebenenfalls auch medizinischen Netzes umfassend zu berücksichtigen.“*

Kinder und Jugendliche zwischen drei und fünfzehn Jahren⁵ können maximal sechs Wochen in der Krisenunterbringung bleiben. Die Ausnahme besagt aber, dass bei schwerwiegenden Problemen, der Kinder und Jugendlichen, der Aufenthalt auch länger dauern kann, bis eine Rückführung in die Familie oder in eine passende Institution durchführbar ist (vgl. Terp, S. 2). Die Erfahrung zeigt auch, dass in den gewählten Folgeeinrichtungen oftmals alle Plätze belegt sind und die Kinder und Jugendlichen aus diesem Grund so lange in der Krisenunterbringung bleiben müssen, bis ein Platz in einer anderen Institution frei wird.

Zur Arbeit der Sozialpädagogen in Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern und Psychologen zählt hier, den Kindern und Jugendlichen

„ein beruhigendes, geschütztes und kindgerechtes Klima zu schaffen, um entsprechende Schutzmaßnahmen zu prüfen und bestehende

⁵ Jüngere Kinder werden meist in Pflegefamilien untergebracht (vgl. MAG 11 – Krisenzentren)

Probleme bestmöglich lösen zu können, wenn möglich, die Wiedereingliederung der Kinder in die Familie vorzubereiten und den Kontakt zu den Eltern, Freunden und Geschwistern so gut wie möglich aufrecht zu erhalten“ (MAG 11- Regionale Krisenzentren).

6.2.2.3 Kinder- und Jugendheim

Im alltagssprachlichen Gebrauch oft als Kinderheim, Erziehungsheim oder ähnlich bezeichnet, werden diese Institutionen häufig als die „klassischen“ Heimeinrichtungen angesehen. Es handelt sich meist um große Einrichtungen, oftmals außerhalb des Gemeinwesens, in denen Kinder in sogenannten Familiengruppen, sprich in koedukativen und altersgemischten Gruppen, von Erziehern im Wechseldienst betreut werden. Oftmals befinden sich gleich mehrere Gruppen in einem Gebäude, allerdings voneinander getrennt. Jede Einrichtung für diese Gruppen besteht aus Gemeinschaftsräumen (Wohnzimmer, Küche, Bad) und Einzel- oder Zweibettzimmern. Die externe Interaktion kommt durch Schulen, Vereine, Schwimmbäder und andere Freizeiteinrichtungen zustande (vgl. Vogelsberger 2002, S. 134f.).

6.2.2.4 Sozialpädagogische Wohngruppen

Das Konzept und das Arbeitsfeld der Sozialpädagogen in diesen Wohngruppen sind mit jenen in den Kinder- und Jugendheimen vergleichbar. Während die MAG 11 vorwiegend einzelne Gruppen in Wohnhäusern unterbringt, hat zum Beispiel das „Europahaus des Kindes“ drei Gruppen in einem Haus zusammengeschlossen. Heute wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Kinder und Jugendlichen, die fremduntergebracht sind, also nicht bei ihren Eltern leben, vor einem Außenseiterstatus bewahrt werden. Sie sollen in allen Lebenslagen in der Gemeinschaft integriert bleiben.

6.2.2.5 Kinderdörfer

Die SOS-Kinderdörfer zählen zu den bekanntesten dieser Einrichtungen und dienen auch als Vorbild für andere Trägerschaften. Der Grundgedanke ist der Zusammenschluss von klassischen Kinderheimen und Außenwohngruppen. Man kann sich ein künstlich angelegtes Dorf vorstellen, mit mehreren Häusern, die von Kindern und Jugendlichen mit ihren Erziehern, den „Kinderdorf-Müttern“ (seit einiger Zeit gibt es auch „Kinderdorf-Väter, Anm. N. S.), bewohnt werden. Das Alltagsleben wird wie

in einer Familie gelebt, und die Wohnsituation ähnelt der eines Familienhauses. Im Kinderdorf befinden sich auch ein Verwaltungsgebäude, der Sitz der Leitung, und sogenannte Allgemeinanlagen. Dadurch, dass die Kinderdörfer meist in Stadtnähe angesiedelt sind, besteht die Gefahr einer „Dorf im Dorf“-Situation. Abgeschwächt wird diese allerdings durch die Integration der Kinder und Jugendlichen in Schulen, Sportvereine et cetera (vgl. Vogelsberger 2002, S. 137).

6.2.2.6 Betreutes Wohnen

Im Gegensatz zu den bisher genannten Einrichtungen, handelt es sich beim Betreuten Wohnen um eine Form von Individualbetreuung. Oftmals wird diese Form als Folgeeinrichtung von Heiminstitutionen in Anspruch genommen, damit die jungen Erwachsenen allmählich in die Selbstständigkeit geführt werden. Der Jugendliche bekommt eine Mietwohnung zugeteilt, in der er mit Unterstützung seiner Betreuer lernt, autonom zu leben. Der Betreuer hat die Aufgabe, regelmäßig Besuche in der Wohnung abzustatten und auch beratend tätig zu sein. Zum Teil erfolgen diese Besuche auch zur Kontrolle des Einzelnen. Im Laufe der Zeit werden die Intervalle der Besuche immer größer, bis eine vollständige Trennung erreicht oder erwünscht ist (vgl. Vogelsberger 2002, S. 137).

6.2.2.7 Internate

Wenn Kinder und Jugendliche eine Schulform besuchen, die das Pendeln zwischen Elternhaus und Schule unmöglich macht, beispielsweise aufgrund einer zu großen Distanz zur Schule wird häufig die Möglichkeit angeboten, ein Internat zu besuchen. Oftmals wird diese Möglichkeit genutzt, wenn die Eltern sich eine spezielle Art der Förderung für ihren Nachwuchs vorstellen und damit auch eine außerfamiliäre Unterbringung ihres Kindes in Kauf nehmen. Ein weiterer Grund kann das berufliche Engagement der Eltern sein, das auch zu wenig Zeit für die Kinder zur Folge hat, oder auch qualitative Überlegungen in Hinblick auf „Eliteschulen“. Der Unterschied zu den bereits erwähnten Einrichtungen besteht darin, dass die Initiative von den Eltern ausgeht und auch die Kosten von den Eltern getragen werden. In Internaten wird nicht nur der schulische Bereich abgedeckt, sondern auch die Freizeitgestaltung der Schüler (vgl. Vogelsberger 2002, S. 143).

Im Internat übernehmen die Sozialpädagogen dieselben erzieherischen Aufgaben, wie in den oben genannten sozialpädagogischen Einrichtungen. Der Unterschied ist allerdings, dass die Eltern zumeist mehr Kontakt zu ihren Kindern haben und die Erziehungsberechtigung auf Seiten der Eltern verbleibt.

6.2.3 Sonderpädagogische Einrichtungen

Innerhalb der sozialpädagogischen Berufsfelder nehmen die sonderpädagogischen Einrichtungen eine besondere Stellung ein. Im Grunde unterscheiden sie sich strukturell kaum von anderen Institutionen, allerdings ist ihre inhaltlich-pädagogische Ausrichtung eine ganz andere (vgl. Vogelsberger 2002, S. 149). In sonderpädagogischen Einrichtungen werden ausschließlich Menschen mit besonderen Bedürfnissen betreut. Vom Grundgedanken her können diese einerseits familienergänzend, wie zum Beispiel Sonder- oder Förderkindergärten, andererseits familienersetzend (zum Beispiel sonderpädagogische Heime) sein (vgl. Vogelsberger 2002, S. 14).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Aufgabengebiet der Sozialpädagogen sehr differenziert und breit angelegt ist. Folgende fachliche Fähigkeiten, deren notwendige Gesamtheit allerdings nie wissenschaftlich belegt wurde, sollten die Pädagogen mitbringen (vgl. Vogelsberger 2002, S. 169f.):

- soziologische, psychologische, pädagogische und juristische Kenntnisse,
- Kommunikationstechniken,
- Kriseninterventions-/Deeskalationstechniken,
- Reflexionsfähigkeit,
- Ressourcenorientiertes Arbeiten,
- interkulturelle Kompetenz,
- Medienkompetenz,
- u.v.a.m.

Auch persönliche Anforderungen werden gestellt (vgl. Vogelsberger 2002, S. 170f.):

- Beziehungsfähigkeit
- Kreativität
- Spontaneität
- Teamfähigkeit
- konstruktive Haltung
- Fähigkeit zur Grenzsetzung (insbesondere Abgrenzung – Distanz)
- charakterlich gefestigt
- Bewusstsein über die Rolle des Erziehers/Vorbildfunktion
- Toleranz
- u.v.a.m

In Hinblick auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder können sich diese Aufgabenbereiche und persönliche Anforderungen unterscheiden. Bevor nun näher auf die Interaktion von Sozial- und Sexualpädagogik eingegangen wird, soll die Geschichte der Sexualpädagogik kurz beleuchtet werden.

7 Historischer Hintergrund der Sexualpädagogik

Zunächst soll nun ein kurzer Einblick in die Sexualpädagogik gegeben werden, um den Rahmen für das Thema abzustecken. Ich beziehe mich hier vor allem auf das Werk „Einführung Pädagogik“ von Raithel, Dollinger und Hörmann, da dieses eine gute Zusammenfassung über die Geschichte der Sexualpädagogik bietet.

Im 19. Jahrhundert versuchten auch die Pädagogen, vor allem die ursprünglichen Geschlechterrollen zu bewahren und Sexualität mit Angstgefühlen zu verknüpfen. Erst Ende des 19. Jahrhunderts erlebte die Sexualerziehung und Sexualwissenschaft einen Aufschwung, allerdings ohne eine explizite Theoriebildung. Die Sexualpädagogik als wissenschaftliches Fachgebiet beziehungsweise als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelte sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Es bildeten sich erste liberale Ansätze heraus, stark beeinflusst durch Sigmund Freuds Überlegungen zur psychosexuellen Entwicklung des Kindes (vgl. Raithel et al. 2009, S. 281).

7.1 Vier Phasen der Sexualpädagogik 1968 - 1990

Laut Raithel et al. (2009, S. 282) wurde die Sexualpädagogik zwischen 1968 und 1990 von Müller (1992, zit. n. Raithel et al 2009, S. 282) in vier Phasen unterteilt, die untenstehend näher erläutert werden:

- *„der Siegeszug,*
- *die Grabenkämpfe,*
- *die Rückzugsgefechte und*
- *die neuen Vorstöße in Folge von AIDS.“*

7.1.1 Siegeszug

Als „Siegeszug“ bezeichnet Müller die 1968 stattgefundenene Geburtsstunde der flächendeckenden obligatorischen Sexualerziehung, an die hohe pädagogische Erwartungen gestellt wurden. Sie wurde nun als Teil der Gesamterziehung betrachtet. Den Jugendlichen sollten Werte vermittelt werden, und sie sollten ihren Platz in der Gesellschaft erkennen und finden. Trotz der brisanten Thematik fand die Sexualerziehung ein bis heute nicht mehr erreichtes hohes Maß an Zustimmung (vgl. Raithel et al. 2009, S. 282).

7.1.2 Grabenkämpfe

Zwischen 1975 bis 1977, in der Zeit der „Grobenkämpfe“, wurde erstmals Kritik an der eingeführten Sexualerziehung laut, und es kam zu politischen Diskussionen. Nicht der Inhalt, sondern die Legitimation stand im Vordergrund. Lehrer, Eltern und Schüler wurden durch die Verhärtung der ideologischen Fronten noch mehr als zuvor verunsichert (vgl. Raithel et al. 2009, S. 283).

7.1.3 Rückzugsgefechte

Bei den „Rückzugsgefechten“ 1978 bis 1985 setzte infolge des Beschlusses vom 21.12.1977 eine rege Umstrukturierung der Gesetzeslage ein, und es schien Hoffnung auf eine Verbesserung der Situation zu geben. Allerdings mündeten die Diskussionen um neue Gesetze unter anderem darin, den bestehenden sexualpädagogischen Auftrag an öffentlichen Schulen einzuschränken. Selbst eine Umbenennung des Begriffes „Sexualerziehung“ in „Geschlechts-“ oder „Familienerziehung“ wurde angedacht. In Folge kam es in der Schuladministration zu einem Rückzug der Sexualerziehung (vgl. Raithel et al. 2009, S. 283).

7.1.4 Neue Vorstöße in Folge von Aids

In den Jahren 1986 bis 1990 wurde zu „neuen Vorstößen in Folge von Aids“ aufgebrochen. Als wichtigste Aufgabe der Schulen galt es nun, prophylaktische Aufklärungsarbeit zu leisten. Viele sexualpädagogische Angebote sorgten für einen wahren „Boom“, der die 1968er-Jahre dagegen regelrecht blass erscheinen ließ. Trotz der Präventionsarbeit kann man aber nicht davon sprechen, dass sich am grundlegenden Dilemma schulischer Sexualerziehung Wesentliches geändert hätte (vgl. Raithel et al. 2009, S. 283).

7.2 Vier Hauptrichtungen der Sexualpädagogik

Aus geschichtlicher und systematischer Sicht lassen sich vier Hauptrichtungen der Sexualpädagogik ausmachen, die in diesem Kapitel näher beschrieben werden- (Raithel et al, 2009, S. 284):

- *„die traditionell-repressive Sexualpädagogik*
- *die politisch- emanzipatorische Sexualpädagogik*
- *die affirmativ- liberale Sexualpädagogik und*
- *die individuell- emanzipatorische Sexualpädagogik“.*

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen haben Pädagogen unterschiedlicher Richtungen und zu unterschiedlichen Zeiten zur Sexualpädagogik Stellung bezogen. Die divergierenden Zielsetzungen und die Begründungszusammenhänge, deren Inhalte und deren zentrale Fragestellungen führten zu verschiedenen sexualpädagogischen Haltungen. Ab den 1950er-Jahren zeichneten sich diese vier Richtungen ab, und ihre zentralen Thesen, ihre Ziele, Werte und Normen wurden kritisch reflektiert (vgl. Raithel et al. 2009, S. 284).

Ferner findet man in der Literatur auch die „skeptische Sexualpädagogik“. Aufgrund ihrer Thesen, Zielsetzungen und Vorstellungen wird diese Richtung allerdings nur selten näher beschrieben. Der Vollständigkeit halber wird am Ende dieses Kapitels kurz auch auf die skeptische Sexualpädagogik eingegangen, auch wenn sie für die heutige Sexualpädagogik nicht relevant ist.

7.2.1 Traditionell-repressive Sexualpädagogik

Die *traditionell-repressive Sexualpädagogik* legt ihr zentrales Interesse auf traditionelle und christlich-religiöse Werte. Dabei wird als Hauptschwerpunkt der Sexualität die Fortpflanzung, welche ausschließlich in der Ehe verankert ist, gesehen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 285). Es geht um die Beherrschung des Sexualtriebs, der als gefährlich und brisant angesehen wird. Die Kinder und Jugendlichen sollen durch die Erziehung und die Moralansichten der Erwachsenen in ihrem sexuellen Trieb gezügelt werden (vgl. Raithel et al. 2009, S. 285).

Diese Form der Sexualerziehung sieht die Sexualität als nicht notwendig für die Entwicklung des Kindes an. Eine individuelle Gestaltung der Sexualität wird unterbunden und das Onanieren wird aufgrund angeblicher Gefahren verboten (vgl. Raithel et al. 2009, S. 285).

„Alle Lust ist tabu und kann sich nur - gleichsam pervers - in der Askese und Kasteiung des Körpers einen regressiven Ausgang suchen“ (Rutschky 1984, S.299, zit. n. Raithel et.al 2009, S. 285).

Das Ziel der Sexualerziehung ist, die Liebes-, Ehe-, und Familienfähigkeit zu fördern. Nur Verheiratete dürfen sexuell aktiv sein, jedoch auch nur unter der Voraussetzung, dass der Geschlechtsverkehr im Sinne der Fortpflanzung praktiziert wird und nicht aus den Motiven Liebe oder Lust (vgl. Raithel et al. 2009, S. 285). Nach Ansicht von Raithel, Dollinger und Hörmann (2009, S. 285) kann man bei dieser Einschränkung der ehelichen Sexualität auf den Akt der Zeugung davon ausgehen, dass dieses Gebot den gesellschaftlichen Realitäten zumeist nicht mehr gerecht wird. Sexuelle Kontakte gelten im Jugendalter heute als selbstverständlich und fördern die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit. Allerdings soll zum einen die persönliche Schamgrenze und zum anderen die eigene Intimsphäre bewahrt werden, um mögliche Überschreitungen der Grenzen abzuwehren (vgl. Raithel et al. 2009, S. 285).

Des Weiteren vertreten die Autoren, die Ansicht, dass die Ablehnung der Sexualität von Kindern- und Jugendlichen, welche diese Richtung vertritt, als besonders kritisch zu betrachten sei. Denn *„diese ‚fernhaltende‘*

Sexualerziehung spricht den Heranwachsenden ihre Sexualität ab und verhindert so eine Entwicklung von Sexualität“ (Raithel et al. 2009, S. 286). Auch die institutionalisierte Sexualerziehung, zum Beispiel in der Schule, wird von der traditionell-repressiven Sexualpädagogik zurückgewiesen, da sie als „seelische Vergewaltigung“ beziehungsweise als Stimulierung zum Geschlechtsakt angesehen wird. In der Jugendphase könne die sexuelle Identitätsfindung nicht als Erziehungsaufgabe gelten (vgl. Raithel et al. 2009, S. 286).

7.2.2 Politisch-emanzipatorische Sexualpädagogik

Die *politisch-emanzipatorische Sexualpädagogik* kam in den 1960er- Jahren auf. Sie übt scharfe Kritik gegenüber der sexualfeindlichen Erziehung der traditionell-repressiven Sexualpädagogik und spricht sich für eine Befreiung des Individuums aus gesellschaftlichen Zwängen aus (vgl. Raithel et al. 2009, S. 286).

Sexualität wird durch Erziehungs- und Lernprozesse, durch die Umwelt und die Gesellschaft mit ihren Normen und Werten vermittelt (vgl. Raithel et al. 2009, S. 286). Eines der Hauptziele ist die sexuelle und gesellschaftliche Emanzipation, wie zum Beispiel der Abbau von Unterdrückung, Bevormundung, Rollenzwängen und so weiter. Sexualität sei im Zuge der Sozialisation erlernbar und wird für den Lustgewinn und für soziale Beziehungen als wichtig betrachtet. Um angstfreie und lustvolle Sexualität zu erfahren und zu entwickeln, ist das Wissen um verantwortungsbewusste Empfängnisverhütung notwendig. Darüber hinaus kämpft diese Richtung gegen Vorurteile und Diskriminierung der Homosexuellen und fordert stattdessen Akzeptanz (vgl. Raithel et al. 2009, S. 287).

Weitere Bestrebungen sind, die Ehe als eine der möglichen Partnerschaftsformen anzusehen und auch Kindern und Jugendlichen Sexualität zuzusprechen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 287). Sexualität soll nicht mehr allein als Akt der Fortpflanzung gesehen werden, auch emotionale Komponenten, wie etwa die Bedürfnisse des Partners, sollen berücksichtigt werden. Der Geschlechtsverkehr wird nicht länger als verboten und „schlecht“ diffamiert, sondern als ein wichtiger Aspekt akzeptiert, der eine eigenständige und selbstbestimmte Sexualität der Kinder/Jugendlichen

gewährleisten soll (vgl. Raithel et al. 2009, S. 288). Ein angstfreies Klima gilt als Voraussetzung für die Selbstbestimmtheit des Jugendlichen. Die politisch-emanzipatorische Sexualpädagogik legt viel Wert auf eine gute Kommunikation zwischen den Jugendlichen, damit sie ihre sexuellen Wünsche und Gefühle zu benennen und auszusprechen lernen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 288).

7.2.3 Affirmativ- liberale Sexualpädagogik

Die affirmativ-liberale Sexualpädagogik führt die Ansichten ihrer beiden Vorgänger auf einen Mittelweg zusammen. Die Prinzipien, auf die diese Richtung gründet sind die politische Neutralität, die Wissenschaftsorientierung, die pluralisierende Meinungsvielfalt und ein demokratisches Staatwesen. Nach Raithel, Dollinger und Hörmann wird die Sexualität als triebbestimmter und zu kultivierender Verhaltensbereich bestimmt (vgl. Raithel et al. 2009, S. 288).

Sexualität wird

„durch genetische Angaben vorgegeben. Sublimierung und Kultivierung des Triebes werden gefordert, denn erst durch die Beherrschung des Sexualtriebes sei Liebe möglich“ (Raithel et al. 2009, S. 288).

Die affirmativ-liberale Sexualpädagogik vertritt die Meinung, dass das Lustprinzip nicht im Vordergrund steht, aber auch, dass Sexualität nicht ausschließlich auf die Ehe beschränkt sein solle, mit Ausnahme der Fortpflanzung. Jedoch wird nur Sexualität unter Heterosexuellen toleriert (vgl. Raithel et al. 2009, S. 288).

Ein weiterer Aspekt ist das Thema Partnerschaft, zu dem sich diese Bewegung für eine gleichberechtigte und sich gegenseitig ergänzende Verbindung ausspricht. Diese Forderung kritisieren die Autoren Raithel, Dollinger und Hörmann, da es anstelle einer Entwicklung der Geschlechtsidentitäten zur Anpassung an traditionelle Geschlechterrollen kommt (vgl. Raithel et al. 2009, S. 289).

Ebenso wie die politisch-emanzipatorische spricht sich auch die affirmativ-liberale Sexualpädagogik für die Jugendsexualität aus und befürwortet den

vorehelichen Sex. Um die Entwicklung ihrer Identität zu fördern und ihrer Entmündigung entgegen zu wirken, soll den Jugendlichen eine pädagogische Unterstützung zuteilwerden, welche sich auch im Dialog zwischen den Generationen wiederfindet (vgl. Raithel et al. 2009, S. 289).

7.2.4 Individuell- emanzipatorischen Sexualpädagogik

Für die *individuell-emanzipatorische Sexualpädagogik* steht das Individuum im Zentrum. Der Grundgedanke gleicht der politisch-emanzipatorischen Sexualpädagogik, allerdings werden nun auch die körperlichen Aspekte mit einbezogen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 289). Ferner wird die gesellschaftliche Emanzipation der individuellen sexuellen Emanzipation untergeordnet, um einen Individualisierungsprozess zu gewährleisten (vgl. Raithel et al. 2009, S. 289). Laut Sielert (1989, zit. n. Raithel et al., 2009, S. 289f.) sind die Forderungen nach Emotionalität, Zärtlichkeit, individueller Sicherheit und Selbstbestimmung sowie der Abbau der tradierten Geschlechterrollen für diese sexualpädagogische Richtung kennzeichnend.

Sexualität wird als Lebensenergie gesehen, welche in allen Lebensphasen, ohne auf das Geschlecht festgelegt zu sein, präsent ist und hetero-, homo-, und bisexuelle Lebensformen umfasst (vgl. Raithel et al. 2009, S. 290). Die Sexualität als menschlicher Teil des Lebens, sowohl in ihren positiven Aspekten - schön, lustvoll und -leidenschaftlich, sozial und -fürsorglich, identitäts- und beziehungsfördernd - als auch in ihren negativen wie schmerzhaft, leidvoll, identitäts- und beziehungszerstörend, wird als notwendig für die Entwicklung erachtet (vgl. Raithel et al. 2009, S. 290).

Sexuelle Verhaltensweisen sind erlernbar. Die eigene Körpererfahrung und eine sinnliche Selbsterfahrungsarbeit tragen zur sexuellen Identitätsentwicklung bei. Die Bejahung des eigenen Körpers soll durch sinnliche Körpererfahrung und Selbstliebe gefestigt werden und das Selbstwertgefühl positiv verstärken. Um das erreichen zu können, sind das Interesse und die Freude an körperlichen Empfindungen und Begegnungen förderlich. Etwaige emotionale Blockaden verhindern diesen Prozess und müssen zu lösen versucht werden. Die drei Eckpunkte der Sexualität, Sinnlichkeit, Zärtlichkeit und Emotionalität, sollen wieder gestärkt werden (vgl. Raithel et al. 2009, S. 290). Eine geschulte Begleitung bei diesem

Prozess wäre anzuraten, da es infolge ungelöster Blockaden zur Unfähigkeit, eine Partnerschaft einzugehen beziehungsweise in einer Zweierbeziehung zu leben, kommen oder eine bereits vorhandene Beziehung in Brüche gehen kann (vgl. Raithel et al. 2009, S. 290).

Neben der Selbstbestimmung und der Selbstverwirklichung ist die Achtung der eigenen Person, des Partners und des neuen Lebens ein zentrales Thema der individuell-emanzipatorischen Sexualpädagogik. Hinsichtlich seiner eigenen Sexualität soll der Jugendliche Eigenwillen entwickeln und sich damit gegen tradierte Werthaltungen, Zwänge und Konventionen behaupten (vgl. Raithel et al. 2009, S. 290f.).

„Sexualpädagogik soll den Prozess der eigenen Wertefindung begleiten, eigene Erfahrungen zulassen und die Entwicklung einer befriedigenden Sexualität mit den ihr zugrunde liegenden eigenen Wertmaßstäbe fördern“ (Raithel et al. 2009, S. 291).

Diesbezüglich wird die außerschulische Jugendarbeit als sinnvoll für die Umsetzung der Ziele erachtet (vgl. Raithel et al. 2009, S. 291).

7.2.5 Skeptische Sexualpädagogik

Walter Müller, Vertreter der skeptischen Sexualpädagogik, steht allen anderen sexualpädagogischen Richtungen kritisch gegenüber und lehnt außerdem eine allgemeine Definition von Sexualität ab. Sein kritischer Ansatz wird in pädagogischen Kreisen nicht weiter verfolgt. Müller vertritt die Meinung, dass die Aufklärungsliteratur veraltet und inadäquat sei (vgl. Raithel et al. 2009, S. 291). Mittlerweile entsteht langsam eine neuere sexualpädagogische Denkweise, und in den Lehrbüchern spiegelt sich der Versuch wider, Sexualpädagogik unter postmoderner Eingrenzung und sexualwissenschaftlicher Orientierungssuche neu zu definieren (vgl. Raithel et al. 2009, S. 292).

Müller verweist in seinem Buch „Skeptische Sexualpädagogik“ (1992) auf die negativen Seiten von Sexualität und Liebe und sieht die Sexualität auch als Ausdruck von Macht und Abhängigkeitsbeziehungen. Er kritisiert, dass jene Handlungen, die unschöne Seiten von Sexualität repräsentieren wie zum Beispiel Hass, Eifersucht, Ekel, Angst, Gewalt, Krankheit und Verderben bis hin zu Mord und Selbstmord, ausgeklammert und nicht behandelt werden,

obwohl sie ebenso Gegenstand der Sexualpädagogik sein sollten (vgl. Raithel et al. 2009, S. 292). Laut Müller

„[...] käme es für eine dialektisch aufgeklärte Sexualpädagogik daher darauf an, nicht allein Sexualität als ihr ‚Gegenstandsfeld‘ so lange zu beforschen, veredeln, zergliedern und zurechtkneten[!], bis es gefahrenlos in jede Schultasche paß[!] (zit. n. Raithel et al. 2009, S.293).

Die skeptische Sexualpädagogik fand keine Resonanz, und so sah sich Müller auch gezwungen, von seiner Sichtweise abzuweichen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 293). Unter dem Titel „Erziehung zu Lust und Liebe“ von Karla Etschenberger (vgl. PÄD-Forum: Heft 3/2000) hebt Müller als Moderator Frau Etschenberger lobend hervor:

„Man möchte eine positive Grundeinstellung zur Sexualität als Quelle von Lust und persönlicher Bereicherung erreichen und ein sexuelles Verhalten, in dem Selbstbestimmung, Toleranz, Rücksichtnahme, Partnerschaftlichkeit[!] und Verantwortungsbewusstsein einem eventuell gezeugten Kind gegenüber handlungsleitende Werte sind“ (www.etschenberger.org).

Die Historie der Sexualpädagogik ist demnach keine besonders lange. Sie fand ihre Anfänge Mitte des 19. Jahrhunderts. Bis weit über das Spätmittelalter hinaus konnte man mit dem Begriff sexuelle Aufklärung wenig anfangen, man sah sexuelles Wissen als normal an und von Schamgefühl konnte keine Rede sein. Jegliche sexuellen Belange wurden nicht verheimlicht, sondern offen verhandelt. Doch im Laufe der Zeit wurde die Offenheit von Prüderie abgelöst: Rousseau (1762) war bereits der Meinung, dass Kinder in Bezug auf Sexualität unwissend bleiben sollten; erst im Jugendalter, und auch nur dann, wenn explizite Fragen gestellt würden, sollte Rede und Antwort gestanden werden. Details und Ausführungen sollten ausgespart bleiben und eher ein Gefühl von Ekel vermittelt werden. In der Kommunikation mit Kindern galt Vorsicht als oberste Maxime, war man doch der Auffassung, dass mit einem unbedachten Wort die kindliche Reinheit und Unschuld verletzt werden konnten. In Deutschland wurde zum Teil dieselbe Meinung vertreten, doch daneben herrschte auch die Ansicht, dass die Kenntnis von Fakten auf dem Gebiet der Sexualität wichtig und

notwendig sei, um die Kinder vor Gefahren und allzu phantasievollen Vorstellungen zu bewahren (vgl. Haeberle 1985, S. 519f.).

Im Großen und Ganzen lässt sich feststellen, dass im Wandel der Zeit die Unwissenheit in Bezug auf Sexualität immer mehr unangenehme Begleiterscheinungen zu Tage brachte. Ungewollte Schwangerschaften, unglückliche Ehen, et cetera waren die Folge. Die vielen Missverständnisse veranlassten auch Freud und Hirschfeld, Nervenärzte der damaligen Zeit, dazu, das Schweigen über die Sexualität zu brechen und den Umgang mit der Sexualität zu reformieren. Zunächst konzentrierte man sich auf die Erwachsenen, um ihre Blockaden zu lösen und einen offenen Zugang mit der Thematik zu schaffen. Erst später wurden auch Kinder und Jugendliche mit einbezogen, und langsam tat sich der Weg zu einer freien Sexualerziehung auf (vgl. Haeberle 1985, S. 523).

Im nächsten Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass die Thematik der Sexualität aus der sozialpädagogischen Arbeit nicht wegzudenken ist. Die Sexualität ist für jeden Menschen, in jedem Lebensabschnitt, gleich relevant.

8 Relevanz der Sexualpädagogik für die Sozialpädagogik

„Sexualität ist ein Lebensausdruck. Sie ist, wie alle anderen Lebensformen auch, individuell geprägt und will individuell, der jeweiligen Altersstufe und dem wechselnden Bedürfnis entsprechend, gelebt und verwirklicht werden. Jeder Mensch, ob Mann oder Frau, ob jung oder alt, Betreuer(in) oder Pflegeabhängige(r), muss über seine/ihre Sexualität selbst bestimmen können und die Möglichkeit haben, so zu leben, wie es für ihn/sie richtig und angemessen ist“ (Juchli 1994, S. 475).

Zu Beginn dieses Kapitels wird auf den sexuellen Lebenslauf von der Kindheit, dem Jugend- bis zum Erwachsenenalter kurz eingegangen und danach auf die Sexualität im Alter und die Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

8.1 Sexueller Lebenslauf

8.1.1 Sexualität im Kindesalter

Bestimmt durch die Ängste der Mutter und auch durch ihre Freude an ihrem eigenen Körper und ihrer eigenen Sexualität beginnt die sexuelle Entwicklung des Kindes bereits schon vor seiner Geburt. Die Erlebnisse der Geburt erfährt das Kind bewusst mit all seinen Sinnen. Durch das plötzliche, gewaltsame Verlassen des geschützten Raumes, des Mutterleibes, bleibt das Verlangen nach Geborgenheit und Liebe ein Leben lang erhalten (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 363).

„Alle Kinder werden mit bestimmten körperlichen Anlagen geboren, die sie befähigen, auf sexuelle Reize zu reagieren. Männliche Säuglinge können häufig Erektionen des Penis haben, bei weiblichen Säuglingen kann es zum Feuchtwerden der Vagina kommen. Sie empfinden es als angenehm, wenn man ihre Geschlechtsorgane oder andere erogene Zonen berührt, und sie können schon relativ früh Orgasmen haben. Trotzdem sind Säuglinge noch ‚sexuell unartikulierte‘. [...] Erst nach und nach, im Verlauf sozialer Lernprozesse, beginnen Kinder ihr Sexualverhalten in solchen Bahnen zu lenken, die den kulturellen Voraussetzungen ihrer Umgebung entsprechen“ (Haeberle 1985, S. 159).

Man kann also sagen, dass Säuglinge beziehungsweise Kinder von Geburt an auf das Verhalten und die Reaktionen ihrer Umgebung reagieren. Das Umfeld des Kindes prägt den Zugang und die Einstellung zum eigenen Körper, den Umgang mit Scham und mit Grenzen sowie das Erkennen von individuellen Bedürfnissen und deren Vielfältigkeit in einer Beziehung. Nicht nur die sexuelle Entwicklung, sondern auch die Sexualerziehung beginnt

„[...] ob bewusst oder unbewusst bei der Geburt und besteht nicht nur in einem oder mehreren ‚Aufklärungsgesprächen‘, sondern aus vielen Handlungen, aus Sprache und Verhalten, aus vermittelten Normen und Werten, die jeden Tag weitergegeben werden.“⁶

Bereits im Kindesalter lernen Kinder, sich mit dem männlichen und weiblichen Geschlecht auseinanderzusetzen. Sie lernen, wie man sich als Vertreter des jeweiligen Geschlechts zu verhalten hat. Schon früh ist ihnen ihre Geschlechterrolle bewusst, und sie lernen danach zu leben. Typische Merkmale wie Farben, Haarlänge, Kleidung, et cetera beeinflussen die

⁶ Mag. Carola Koppermann- Textmaterial aus dem Workshop „Lust auf...“ zum Umgang mit Sexualität in der Sexualpädagogik

Einstellungen, und Erwartungen, und bringen die Jungen und Mädchen dazu, sich als sexuelle Wesen zu sehen. Schon bevor sie des Sprechens mächtig sind, ist die Geschlechterrolle bereits festgelegt (vgl. Haeberle, 1985, S. 164f.).

Den Zugang zur Bedeutung von Sexualität entwickeln Kinder erst im Laufe der Zeit, *„sie können jedoch auch intimen Körperkontakt mit anderen Menschen haben, ohne dies als sexuell zu empfinden“* (Haeberle 1985, S. 167). Eltern beeinflussen die sexuelle Entwicklung ihrer Kinder.

„Wenn Eltern in ihrer eigenen Sexualität gehemmt sind oder sich schuldig fühlen, werden sie diese negativen Gefühle zwangsläufig auf ihre Umwelt übertragen; dadurch kann sich ein Kind verwirrt oder verunsichert fühlen. Diese Entwicklung wäre bedauerlich, denn Kinder können sich nicht richtig entwickeln, wenn man ihnen nicht Mut macht, eigene Erfahrungen zu machen und ihre Möglichkeiten zu erproben. Mit solcher Ermutigung und der richtigen Führung können ihre ‚sexuellen Spiele‘ jedoch zu sinnvollen, verantwortungsbewußtem[!] Verhalten führen“ (Haeberle 1985, S. 167).

Auch Sozialpädagogen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten sind tagtäglich, ob direkt oder indirekt beziehungsweise bewusst oder unbewusst, sexualpädagogisch tätig.

8.1.2 Sexualität im Jugendalter

Die Pubertät, der erste Kuss, Petting, das „erste Mal“, et cetera zeichnen das Jugendalter aus. Der Körper verändert sich, und die Jugendlichen werden sich damit erst jetzt ihrer Sexualität deutlich bewusst (vgl. Haeberle 1985, S. 175). *„Zwischen der ersten Sehnsucht nach Sexualität und den ersten konkreten Erfahrungen liegen in den meisten Fällen mehrere Jahre“* (Weidinger et al. 2007, S. 135). Allerdings beschäftigen die Jugendlichen auch ganz andere Themen, und sie beginnen untereinander Vergleiche anzustellen. Die wenigsten Mädchen sind mit der Größe, der Form und dem Aussehen ihrer Brust zufrieden. Durch die Medien und die fehlende direkte Bestätigung der eigenen Anziehungskraft werden sie verunsichert und glauben, etwas an ihren äußeren Merkmalen verändern zu müssen. Doch auch die Jungen befinden sich in einer ähnlichen Situation und führen Diskussionen über die ideale Penislänge (vgl. Weidinger et al. 2007, S. 137).

Das „erste Mal“ ist das Ereignis in der Pubertät und erhält dadurch einen besonderen, geradezu mystischen Status. Der Druck von außen kann sich jedoch negativ auf das Verhalten und die Sicherheit der Jugendlichen auswirken: Durch *„die Überbewertung des ersten Koitus in der Öffentlichkeit“* (Sielert, 2005, S. 120) leidet der Jugendliche beispielsweise unter enormer Erwartungsangst. Beim „ersten Mal“ sind die Jugendlichen, durch das Hörensagen von zum Beispiel Schmerzen der Mädchen beim Eindringen des Penis, oft so verunsichert, dass sie nicht unbeschwert an die Sache herangehen können. *„Für Sexualerziehung bedeutet das, Jungen über körperliche Empfindungsmöglichkeiten von Mädchen besser zu informieren, als das bisher der Fall ist“* (Sielert 2005, S. 120).

Heute haben Jugendliche leichteren Zugang zu anschaulichen sexuellen Informationen, als es früher der Fall war. Immer mehr leicht zugängliche Pornos sind im Umlauf, und daher ist es besonders wichtig *„transparent zu machen, dass Pornofilme Phantasieprodukte und keine Dokumentationsfilme sind“* (Weidinger et al. 2007, S. 138f.). Auch den medialen Umgang mit Sexualität müssen Jugendliche erst lernen. Sie benötigen Unterstützung,

„einen angemessenen Umgang mit Informationen aus diesen Bezugsquellen zu finden. Dann wird es ihnen leichter fallen eine Unterscheidung zwischen medialen erzeugten Kunstprodukten und realen Zugängen zu treffen“ (Weidinger et al. 2007, S. 139).

In diesem Abschnitt des Lebens brauchen die Jugendlichen Bezugspersonen, denen sie sich anvertrauen können und die ihnen auch im Labyrinth der Pubertät den Weg weisen. Es ist von enormer Wichtigkeit, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen und die für sie zentralen Themen nicht als „unwichtig“ abzutun. Mädchen und Jungen erleben ihre Sexualität ganz unterschiedlich. *„Jungen entwickeln ihre Sexualität von ‚außen‘ nach ‚innen‘ [...] Mädchen entwickeln ihre Sexualität von innen nach außen“* (Weidinger et al. 2007, S. 104). Männliche Jugendliche erkennen schnell, dass durch Bilder, Phantasien und körperliche Reize ihre Erregbarkeit ansteigt. Das soll nun nicht heißen, dass sie keine Gefühle kennen, doch ist ihr Zugang zur Sexualität oft körperlich dominiert. Eine andere Ausgangsposition finden weibliche Jugendliche vor, die den

körperlichen Aspekt erst in der richtigen emotionalen Lage genießen können (vgl. Weidinger et al. 2007, S. 104f.).

„Meist dauert es bis zum Ende des Jugendalters, daß[!] Männer beginnen, Sexualität auch als Mittel der menschlichen Kommunikation zu entdecken, und daß[!] Frauen beginnen, sich der sexuellen Fähigkeiten ihres Körpers bewußt[!] zu werden“ (Haeberle 1985, S. 176).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es für die sexualpädagogische Arbeit mit Jugendlichen wichtig ist, sie ernst zu nehmen und sich in ihre Lebenswelt einzufühlen, um sie besser verstehen zu können. Auch die Aufklärungsarbeit ist ein wichtiger Aspekt, der zu den Aufgaben eines Sozialpädagogen zählt.

8.1.3 Sexualität im Erwachsenenalter

Wenn man vom Erwachsenenalter spricht, liegen die Definitionen nach Lebensjahren weit auseinander. Nach dem Gesetz ist man ab dem 18. Lebensjahr volljährig und wird damit vor dem Gesetz auch als Erwachsener behandelt. Allerdings wird dann keine weitere Eingrenzung nach Jahren mehr getroffen, und man spricht nur mehr von einer „älteren Generation“ beziehungsweise von „älteren Erwachsenen“. Die Wichtigkeit der Sexualität verliert auch im Erwachsenenalter nicht an Bedeutung. Man geht davon aus, dass das Reden und Phantasieren über Sexualität sich von der tatsächlichen sexuellen Aktivität unterscheiden (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 400). Die Relativierung des Geschlechtsaktes zeigt, dass der Akt *„eingebettet in das Insgesamt der Lebensaktivität des Paares“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 400) ist. In der Welt der Erwachsenen bekommt der Begriff der Sexualität eine andere Bedeutung, als es noch im Jugendalter der Fall war, und wird viel stärker mit Liebe, Zärtlichkeit, Vertrauen, Nähe, Spaß, Leidenschaft und Partnerschaft verknüpft (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 401).

Wie bereits erwähnt, ist der Mensch sein Leben lang ein sexuelles Wesen und entwickelt sich ständig weiter. Der Erwachsene kann sich neue Fähigkeiten aneignen, aber auch bereits erworbene wieder verlieren.

„Sie können auch einen neuen sexuellen Geschmack oder neue Gewohnheiten entwickeln, und sie können im Laufe der Jahre durch verschiedene Perioden vermehrter oder verminderter sexueller Aktivitäten gehen“ (Haeberle 1985, S. 187).

8.1.4 Sexualität im Alter

Dieses Thema wird weitgehend tabuisiert und ist auch für die Wenigsten greifbar beziehungsweise vorstellbar.

„Die Reaktionen reichen von Unglauben („Gibt’s das überhaupt?!) über Ekel bis hin zu erfreulichen oder auch idealisierenden Phantasien sowie Sorge um Veränderung des eigenen äußeren Erscheinungsbildes sowie Abnahmen der Potenz“ (Schmidt/Sielert 2008, S. 415).

Das sexuelle Verlangen kommt keineswegs ab einem bestimmten Alter zum Stillstand und existiert somit nicht mehr. Im Gegenteil, das Abnehmen der geschlechtlichen Aktivität löst unterschiedliche Reaktionen aus. Ein Teil der älteren Generation kann damit gut umgehen und ist froh darüber, während andere trauern und ihnen ein wesentlicher Aspekt des Lebens abhanden kommt. Diese Differenziertheit beim sexuellen Interesse, der sexuellen Aktivität und der sexuellen Genussfähigkeit lässt sich in folgenden Punkten zusammenfassen (Schmidt/Sielert 2008, S. 415):

- *„Körperliche*
- *Gesellschaftliche und*
- *Biographische Einflussfaktoren.“*

Bei den körperlichen Einflussfaktoren beeinflussen beispielsweise Erkrankungen und Medikamente die männliche Potenz. Das äußere Erscheinungsbild verändert sich und kann die sexuelle Attraktivität mindern. Vor allem Männer sind von der sexuellen Reaktion auf Alterserscheinungen betroffen, da es schwieriger wird, eine Erektion zu bekommen. Ihre Libido sinkt, sie brauchen mehr Anregungen. Bei den Frauen kann es zu Problemen beim Feuchtwerden der Scheide kommen, welche das Eindringen des Penis erschweren. Jedoch bleiben sowohl die Erregbarkeit als auch die Fähigkeit zum Koitus weitestgehend unverändert (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 416f.).

Viele ältere Menschen denken, dass es für ihr Sexualleben das Ende bedeutet, wenn ihre körperlichen Fähigkeiten langsam nachlassen. Dabei handelt es sich um einen Irrtum, denn der

„Geschlechtsverkehr kann älteren Menschen helfen, ihr Selbstvertrauen und ihre Zufriedenheit zu bewahren. Er kann Wohlbefinden geben, Lebensinteresse erneuern und so frühzeitiges Altern verhindern“ (Haeberle 1985, S. 191f.).

Für die sozialpädagogische Arbeit, vor allem in Alten- und Pflegeheimen, ist es daher wichtig, sich auch mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen. Durch Unwissen beziehungsweise unsicheres Verhalten des Sozialpädagogen kann es zu unangenehmen Situationen, wie zum Beispiel „Begrapschen“, Aufforderung zum Beischlaf und zu verbalen sexuellen Übergriffen, seitens der Klienten kommen.

8.1.5 Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen

Durch das Umdenken hinsichtlich der Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in der Fachliteratur wird auch *„in vielen Einrichtungen auf sexualpädagogische Fragestellungen und Belange geachtet“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 295). Oftmals scheitert das Vorhaben allerdings an der Umsetzung, und die Sexualität stellt für diese Menschen nach wie vor keinen *„selbstverständlichen Bestandteil ihres Lebens dar“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 295). Trotz aller Vorurteile hat die Sexualität den gleichen Stellenwert und *„die gleichen Aspekte wie bei allen anderen Menschen auch“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 297). Menschen mit einem körperlichen Defizit sind sich ihres sexuellen Verlangens bewusst, können dieses aber aufgrund *„ihrer Beeinträchtigung jedoch nicht oder nur teilweise verwirklichen“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 297). Wie in allen anderen Bereichen auch, sind sie auf Hilfe von außen angewiesen. Dem Pflegepersonal wird aufgrund dessen viel abverlangt, und es besteht hoher Bedarf an Organisation und Planung, das heißt aber nicht, dass das Personal direkt für diese Aufgabe zuständig ist. Darüber hinaus lehnen viele Menschen mit besonderen Bedürfnissen ihren Körper ab (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 297f.). In ihrem sexuellen Handeln sind diese Menschen von Anfang an benachteiligt, da sie von klein auf anders behandelt und umsorgt werden als gesunde Kinder. Es fehlt ihnen an Lernerfahrung, da sie selten Kontakt zu Gleichaltrigen haben und meistens unter Aufsicht stehen (vgl. Schmidt/Sielert 2008, S. 299). *„Fehlende Lernräume und Erfahrungen zeigen sich bei vielen erwachsenen Menschen mit Behinderung in mangelhaftem Körperbewusstsein und fehlendem Wissen über eigene Bedürfnisse und Wünsche“* (Schmidt/Sielert 2008, S. 299f.).

Menschen mit besonderen Bedürfnissen brauchen viel Hilfe und Unterstützung. Umso wichtiger ist es, dass die unterstützenden Personen auch für den Bereich des Umgangs mit der Sexualität ihres Klienten qualifiziert sind, sodass pädagogische Unsicherheiten und rechtliche Bedenken im Vorhinein verhindert werden. Diesen Klienten soll ihre Sexualität nicht abgesprochen werden, und auch sie sollen die Möglichkeit bekommen, ihren Körper kennenzulernen.

Resümierend ist festzustellen, dass Sexualität in allen Altersgruppen Bestand hat. Daraus lässt sich folgern, dass Sozialpädagogen unumgänglich mit diesem Thema konfrontiert werden und es Gegenstand ihrer Arbeit ist. Im Folgenden wird näher auf die Sexualpädagogik und ihre Anforderungen eingegangen.

8.2 Aufgabe der Sexualpädagogik

Die Sexualpädagogik richtet sich auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen und versucht ein altersadäquates und gesundes Angebot zu setzen. *„Ziel der Sexualpädagogik ist eine optimale Gestaltung und Entwicklung der individuellen sexuellen Identität sowie der sexuellen Gesundheit“* (www.berufsschau.ch).

Generell werden fünf pädagogische Handlungsformen unterschieden. (Giesecke 1992, zit. n. Schmidt/Sielert 2000, S.758f.):

- *„Informieren,*
- *Unterrichten,*
- *Beraten,*
- *Arrangieren und*
- *Animieren.“*

Für das sexualpädagogische Handeln sind des Weiteren auch „Reflektieren und Begleiten“ von Bedeutung (vgl. Schmidt/Sielert 2000, S. 758). Zum besseren Verständnis wird nun näher auf diese sieben Handlungsformen eingegangen:

- Informieren

„Informationen schließen Wissenslücken, die aktuell beobachtet werden und als unbefriedigend bewertet werden. Informieren zielt nicht auf einen besonderen Lernraum ab, sondern findet im alltäglichen Leben statt und muss daher nicht pädagogisch initiiert sein. Durch die mediale Präsenz, die Individualisierung und die Gleichzeitigkeit von Tabuisierung und Enttabuisierung bietet sexuelles Wissen eine breite Projektionsfläche für unterschiedliche Wahrheiten. Der Sexualpädagogik geht es in diesem Zusammenhang nicht um eine dogmatische Festschreibung, sondern um Korrekturen bei Fakten, um das Anleiten einer persönlichen Auseinandersetzung und die Orientierung bei der eigenen Sinnsuche. Als ein prägnantes (Gegen-) Beispiel sei an dieser Stelle die Antwort eines 10-jährigen Schülers auf die Frage Wie geht Sex? Genannt: ‚Das kannst[e!] in jedem Porno nachschauen!‘ “ (Schmidt/Sielert 2000, S. 758).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass eine ständige Aktualisierung der Informationen erforderlich ist. Um diese zu gewährleisten, sind kein eigener Raum und keine pädagogische Anleitung notwendig, da die Sexualität im Alltag jedes Menschen ihren Platz einnimmt. Die Sexualpädagogik ist in einen fortlaufenden Prozess neuer Erkenntnisse integriert und leitet den Menschen in seiner persönlichen Sexualität an. Aus der Sicht der Sexualpädagogik können beispielsweise pornographische Darstellungen nicht als zuverlässige Informationsquellen gelten.

- Unterrichten

„Ausgehend von einem wissensspezifischen Gefälle zwischen Lehrendem und Lernendem zielt Unterrichten auf Wissensvermittlung, die allgemein (unabhängig der individuellen Situation) Wissenslücken füllt und das Erlernte durch Wiederholung im besten Falle jederzeit abrufbar macht. Als Beispiel gilt das Üben vom Umgang mit Kondomen, Tampons etc. Ebenfalls zählt hierzu das Bearbeiten von Vielfalt, Diskriminierung und Toleranz“ (Schmidt/Sielert 2000, S. 758f.).

Das Unterrichten zielt darauf ab, von der Theorie zur Praxis zu kommen, was durch ständiges Wiederholen und Üben erreicht wird. Außerdem sollte der Lehrende nicht nur auf den Geschlechtsakt an sich eingehen, sondern die Aufklärungsarbeit auch auf Themen wie Homosexualität und andere Tabuthemen ausweiten.

- Beraten

„In der Sexualpädagogischen Praxis ergeben sich immer wieder individuelle Anfragen, die von den Betroffenen als Problem definiert und an den Sexualpädagogen/die Sexualpädagogin gerichtet werden. Bei der sexualpädagogischen Beratung geht es (...) um Begleitung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen und nicht um die Behandlung von Störungen oder Konflikten, denen Krankheitswert zuzumessen ist.“ (Tolkmitt 2000:305) Beratungsprozesse können während oder nach einer sexualpädagogischen Veranstaltung oder in anderen institutionellen Rahmen stattfinden“ (Schmidt/Sielert 2000, S. 759).

In der beratenden Funktion geht es darum, Menschen in ihrer Sexualität zu unterstützen und zu begleiten. Es zählt nicht zu den Aufgaben der Sexualpädagogik, sexuelle Andersartigkeit als Krankheitsbild zu manifestieren.

- Arrangieren

„Arrangieren bedeutet, didaktisch und methodisch aber auch technisch-medial einen Veranstaltungsrahmen zu gestalten. Zielgruppenorientierung, Freiwilligkeit, wertschätzende Grundhaltung und Auftragsklärung sind dabei wichtige Orientierungsgrößen. [...] Doch selbst auch bei geschicktester didaktischer Aufbereitung und organisatorischer Regelung bleibt Sexualpädagogik ein Thema, das Ängste auslösen kann [...] Manche Formen von Widerstand werden auch nicht zu umgehen sein, weil sie Ausdruck der Spannung sind, die dieser Lernprozess erzeugt.“ (Valtl 1998:28)“ (Schmidt/Sielert 2000, S. 759).

Sexualität ist demnach keineswegs ein Thema das keine intensive Vorbereitung braucht. Eine gute Atmosphäre und das Engagement des Vortragenden sind notwendig, um einen Zugang dazu zu schaffen. Selbst wenn es zu hitzigen Diskussionen kommen sollte, ist dies als positiv für die Entwicklung zu beurteilen.

- Animieren

„In der Veranstaltung animieren die Sexualpädagog/innen die Teilnehmenden, sich in einem begrenzten Rahmen auf ein persönliches und das Leben betreffende Thema einzulassen, sich mit sich selbst und mit anderen in Kontakt und Kommunikation zu begeben und individuelle Wissenslücken zu füllen. ‚Ohne persönliche Glaubwürdigkeit, Authentizität wird Animieren schwierig.‘ (Giesecke 1992:96) Dafür muss die Leitung in Beziehung zur Gruppe treten. Animierung und Motivation darf dabei nicht über die persönliche Grenzen der Teilnehmenden gehen. Deutlich werden muss, dass eine

sexualpädagogische Veranstaltung eine Einladung ist, die jede/r ablehnen kann“ (Schmidt/Sielert 2000, S. 759).

Der Sexualpädagoge übernimmt die Verantwortung für die Stimmung innerhalb der Gruppe und versucht die Teilnehmer für das Thema zu öffnen. Es sollte unbedingt vermieden werden, den Teilnehmern Themen aufzuzwingen und sie in ihrer Freiwilligkeit zu beschränken.

- Reflektieren

„Der Sinn pädagogischer Begleitung sexueller Identitätsentwicklung steht (...) außer Frage, zumal das ‚Zu-lernende‘, die Formen sexuellen Verhaltens nicht biologisch, aber auch gesellschaftlich nicht mehr vorgegeben sind. ‘ (Sielert 1993:33) Dies erfordert sowohl auf der Ebene der eigenen beruflichen Identität und der damit verbundenen Ausgestaltung sexualpädagogischer Prozesse als auch auf der Ebene der Teilnehmenden die Verantwortung zur Reflexion. Die methodisch-didaktische Zielsetzung zur sexuellen Selbstbestimmung und die Wahrnehmung dieser werden erst fruchtbar durch die Reflexion der eigenen Erfahrung, Haltung, Handlungen, Wünsche und Fantasien unter Einbeziehung der gegebenen oder möglichen Rahmenbedingungen“ (Schmidt/Sielert 2000, S.759f).

Die Reflexion des Lehrenden und Lernenden gehört zum Prozess der Verinnerlichung und Verarbeitung des Gelernten.

- Begleiten

„Da die Sexualität das Leben eines Menschen von Geburt bis ins hohe Alter betrifft, ist die Sexualpädagogik an sich bereits begleitend. Darüber hinaus reicht Sexualpädagogik im Sinne von Informieren, Unterrichten oder Beraten nicht immer aus: In Krisensituationen oder bei besonderen Umständen kann eine sexualpädagogische Begleitung sinnvoll sein, um die persönliche Suchbewegung zu stabilisieren. Als Beispiel seien hier die Begleitung von Coming-out-Prozessen, Selbsthilfegruppen und die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Sexualität und Behinderung genannt (vgl. Pro Familia 1997:15). Gerade der letztgenannte Bereich ist eine Herausforderung für die Sexualpädagogik: ‚In der betreuenden Arbeit mit geistig behinderten Menschen haben sich sexualpädagogische Inhalte in vielen Einrichtungen etabliert und neben der Prävention sexueller Grenzverletzungen gehört für viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Aufbau und die Begleitung von Partnerschaften der von ihnen betreuten Menschen zu den vordringlichen Aufgaben.‘ (Specht 2003:15)“ (Schmidt/Sielert 2000, S. 760).

Die Individualität des Menschen spiegelt sich auch in seiner Sexualität wider. Die Sexualpädagogik versucht auf jeder Ebene der Sexualität begleitend präsent zu sein und neue Herausforderungen anzunehmen.

Daraus lässt sich schließen, dass die Sexualpädagogik ein fortlaufend begleitendes Gebiet der Sozialpädagogik zu sein scheint und somit große Bedeutung für die pädagogische Tätigkeit hat.

Folglich ist die Notwendigkeit festzuhalten, dass der Pädagoge, frei von Ängsten und Hemmungen, über die Thematik Sexualität sprechen kann. Das heißt, das Thema sollte auch in seinem Wortschatz gut verankert sein, um das Auftreten von Sprachlosigkeit zu vermeiden. Gerade wenn sie über Sexualität, Intimität und Liebe sprechen, geraten Menschen ins Stocken und wissen nicht, wie sie sich ausdrücken sollen. Ohnmachts- und Schamgefühle überkommen sie, und selbst im Erwachsenenalter treibt es ihnen die Röte ins Gesicht. Im sozialpädagogischen Kontext ist es daher wichtig, dass man sich sprachliche Selbstsicherheit aneignet, da zum Beispiel in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Provokationen an der Tagesordnung sind und ständig Grenzen sondiert werden. Um näher darauf eingehen zu können widmet sich das folgende Kapitel der Problematik von Sprache und Sexualität.

8.3 Sexualität und Sprache

Der Großteil der Pädagogen vermeidet es, mit Kindern und Jugendlichen über Sexualität zu reden und mit ihnen offene Gespräche darüber zu führen. In diesen Fällen regt sich bei den Betreuern nicht selten der Wunsch, die fremduntergebrachten Heranwachsenden könnten ihre sexuellen Empfindungen ablegen, damit der pädagogische Ablauf nicht gestört wird (vgl. Sielert 1993, S. 27). Um den heiklen Themen nicht begegnen zu müssen, hört man die verschiedensten Ausreden:

„ ‚Die Jugendlichen regeln sich das schon selbst‘, das ist kein wichtiges Thema für unseren Verband‘, wir sind ein politischer Verband, da ist dieses Thema nur eine Randfrage‘ und ‚das ist jedermanns Privatangelegenheit‘ “(Sielert 1993, S. 27).

Sexualität ist also abhängig von Sprache, sei sie verbaler oder non-verbaler Natur. Unachtsame Verwendung von Sprache kann Intimität zerstören (vgl. Sielert 1998, S. 133). Kinder und Jugendliche müssen daher eine sexuelle Sprache lernen, um diese auch verstehen zu können. Nicht nur die Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern auch mit anderen ist von großer

Bedeutung und für die weitere Entwicklung prägend. Für Kinder ist es hilfreich, wenn sie schon früh imstande sind, ihre Körperteile, sexuelle Vorgänge und auch die negativen Seiten der Sexualität zu benennen. Dadurch finden sie Ausdrücke für ihre Gefühle und können berichten, was ihnen gefällt oder ihnen Angst macht (vgl. Sielert 2005, S. 169). Das heißt, Kinder können lernen (Sielert 2005, S. 169)

- „über die Facetten des Schattens⁷ zu reden,
- von eigenen erfahrenen Schattenberührungen zu reden, zu äußern, wo die eigenen Grenzen sind, wo vielleicht auch der Schatten, also das Unangenehme sich langsam verändert,
- durch Sexualität zu reden, also nonverbale Gefühle, Zuneigung oder Abscheu ausdrücken,
- Sprache als sexuellen Ausdruck zu nutzen, zur Steigerung der sexuellen Begierde.“

Neben der Sprache sind in der sozialpädagogischen Arbeit auch andere Faktoren von Bedeutung, um einen sachgemäßen und professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu pflegen.

8.4 Sozialpädagogen und das Thema Sexualität

Im folgenden Abschnitt wird auf die Rahmenbedingungen, die Sexualerziehung und auf die Anforderungen an den Sozialpädagogen eingegangen.

8.4.1 Rahmenbedingungen

Das Thema Sexualität ist aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht wegzudenken, wie folgendes Zitat belegt:

„Wenn die Rahmenbedingungen, die Atmosphäre, die Sensibilität der JugendarbeiterInnen es zulassen, sind Jugendliche extrem hoch motiviert, sich mit dem Thema ‚Liebe, Freundschaft und Sexualität‘ zu beschäftigen“ (Sielert 1993, S. 25).

Laut Sielert war schon Sigmund Freud der Ansicht, dass das Lieben erlernbar sei. Bezugnehmend darauf, ist der Mangel an sexualpädagogischen Maßnahmen nicht dem Desinteresse der Jugendlichen zuzuschreiben, sondern dem pädagogischen Angebot, das bis heute noch unzureichend ist. Sielert führt an, dass das Interesse der Jugendlichen nicht

⁷ Anm. der Autorin: Sielert bezeichnet in seinem Buch die negative/dunkle Seite der Sexualität als „Schatten“.

in der biologischen Aufklärung liege, sondern in Fragen zum eigenen Körper, zu ihrer sexuellen Identität sowie zur Beziehungsgestaltung. Die Unsicherheit der Jugendlichen bestehe vor allem darin, mit ihren Partnern über Sexualität, Erotik und Gefühle zu reden. Ein weiteres Thema, das die Heranwachsenden beschäftigt, ist die Vereinbarkeit von Treue und sexueller Abwechslung. In diesem Sinne suchen junge Erwachsene nach Entscheidungshilfen, die ihnen erleichtern können, mit Emotionen wie beispielsweise Eifersucht umzugehen. Diese Themen kommen in den seltensten Fällen in der Erziehungsarbeit und auch in den Schulen kaum zur Sprache (vgl. Sielert 1993, S. 25).

Gerade in der Heimerziehung werden häufig Kinder und Jugendliche betreut, deren sexuelle Erfahrungen bereits negativ besetzt sind. Um sich dieser Problematik pädagogisch nähern zu können, verweist Sielert (2005, S. 171f.) auf folgende Punkte:

- Alter und Entwicklungsstufen beachten:

„Jede (sexual-) pädagogische Arbeit ist an den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Wenn auch das Beleuchten des Schattens weiterhelfen kann, einen sinnvollen Umgang zu trainieren, kann verfrühte Konfrontation mit extremen Entgleisungen Angst auslösen, auch, wenn das reale Leben meist mehr konfrontiert als sexualpädagogische Lernräume.“

- Lebenswelten berücksichtigen:

„Im Heim für Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten ist sexualpädagogisch anders zu arbeiten als wenn im Gymnasium der Schatten zu Thema wird. Im Kindergarten eines bildungsbürgerlichen dominierten Stadtteils ist etwas anderes nötig als in der Einrichtung eines sozialen Brennpunkts. Die Kinder haben andere Erfahrungen, reden anderes, brauchen andere Hilfen.“

- Den institutionellen Rahmen beachten:

„In der Jugendarbeit kann ich anders, oft direkter, emotionaler, in dichten, ganzheitlichen ansprechenden Situationen arbeiten, als das in der Schule möglich ist. Im Beratungsgespräch kommen eher Gewalterfahrungen zur Sprache als im Klassenraum. In der Schule muss ich ein aufgetauchtes Pornoheft verschwinden lassen, Personensorgeberechtigte[!] können damit aufklärend arbeiten.“

- Störungen und Brüche ernst nehmen und zulassen:

„Ohne die Fähigkeit, Ambivalenzen im eigenen Fühlen und Denken zu erkennen und auszuhalten und sie anderen zuzugestehen, kann sexualpädagogische Begleitung mit dem Anspruch, freundlich und akzeptierend zu sein nicht gelingen. Die Trennung zwischen Konstruktiven und Destruktiven[!] ist unscharf, die Möglichkeit des Umschlags von Heftigkeit und Begierde in zerstörerische Gewalt ist theoretisch jederzeit möglich, vor allem wenn die Grenze von einem zum anderen nicht von jedem/jeder gleich gezogen wird und Kommunikation nicht gelernt wurde.“

Hier zeigt sich, dass die Sensibilisierung eine wichtige Rolle spielt und der Pädagoge achtsam, geduldig und verständnisvoll mit dem Thema umgehen muss.

8.4.2 Sexualerziehung in den Einrichtungen

„In ganz vielen Einrichtungen gilt Sexualerziehung als Teilaspekt von Gesamterziehung. Diese Formel lautet zunächst plausibel, faktisch wird Sexualität dabei ausgeklammert statt ausreichend berücksichtigt“ (Sielert 1993, S. 26).

Bei fachspezifischen Seminaren zeigt sich jedoch, dass die Pädagogen ihre Furcht vor dem Thema und ihre Befangenheit *„dem Gesetz, der Öffentlichkeit, dem Träger, den Eltern der Jugendlichen oder auch den Jugendlichen selbst, die angeblich kein Interesse äußern“* (Sielert 1993, S. 27) anlasten. Die Motivation zur sexualpädagogischen Arbeit kann durch Zusatzqualifikationen, Austausch von Erfahrungen, Aussprechen der Ängste und am wichtigsten, der Vermittlung didaktischer Anregungen gesteigert werden. Eine kompetente Unterstützung von außen kann die Rahmenbedingungen einer Einrichtung erweitern und Barrieren aufbrechen. Sielert (1993, S. 27) ist der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität letztlich sowohl die Jugendlichen als auch die Pädagogen motiviert.

Pädagogen sollen sich selbst in die Arbeit mit einbringen und müssen sich ihrer Rolle als Distanz einhaltender Erzieher bewusst sein. In einem familiär strukturierten Erziehungsheim kommt es oft zu einer vertraulichen Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Jugendlichen. Diese Vertrauensbasis kann dazu verleiten, über eigene Sexual- und Intimprobleme zu sprechen, was über den pädagogischen Auftrag hinausgehen und den Jugendlichen

überfordern würde. Oftmals wollen Jugendliche mit konkreten sexuellen Fragen, zum Beispiel nach beliebten Sexualpraktiken des Betreuers, die Grenzen der Pädagogen ausloten. Erziehern fällt es häufig schwer, mit der Schlagfertigkeit der Heranwachsenden adäquat umzugehen. Sielert vertritt die Meinung, dass der Umgang mit dem Thema Sexualität auch den Umgang mit den Provokationen der jungen Erwachsenen erleichtert und die Sprachmöglichkeiten und die eigene Schamgrenze erweitern kann (vgl. Sielert 1993, S. 137).

Da der zwischenmenschliche Kontakt zwischen Erziehern und Kindern beziehungsweise Jugendlichen wichtig ist, führt Sielert an:

„Erwachsenen kann zugemutet werden, die eigene Sexualität von Kinder- und auch noch Jugendsexualität zu unterscheiden und die Grenzen in der Begegnung zu erspüren. Erwachsenen mit zusätzlichem pädagogischen Auftrag muß[!] zugemutet werden, die Auswirkungen sexueller Kontakte auf die pädagogische Beziehung zu beachten und in das eigene Handeln einzubeziehen“ (Sielert 1993, S.138)

Oft scheinen die Grenzen zwischen erlaubten und verbotenen sexuellen Handlungen zu verschwimmen,

„doch eindeutig ist, daß[!] ganz viele Formen der Zuwendung bis zu Körperkontakten nicht nur erlaubt, sondern auch ganz wichtig sind. Besonders in jenen Fällen, wo Kinder und Jugendliche vieles nachzuholen versuchen, das sie zuhause vermissen müssen“ (Sielert 1993, 138).

In verschiedenen Bereichen der Erziehungshilfen (Erziehungsheime mit Außenwohngruppen, Jugendwohngemeinschaften, betreutes Wohnen et cetera) können die sexualpädagogisch relevanten Themen für die fremduntergebrachten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen starkvariieren (vgl. Sielert/Valtl 2000, S. 43). Die Sozialpädagogen, die in familienähnlichen Wohngruppen arbeiten, müssen *„ihre eigene sexuelle Sozialisation bedacht haben, um reflektierte Beziehungen anbieten und auch ihnen zunächst fremde sexuelle Lebensweisen verstehen zu können“* (Sielert/Valtl 2000, S. 45). Die extremen Beziehungs- und Bindungsverhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen stellen eine hohe Anforderung an die direkte Bezugsperson dar. Zu dem Bereich der Identitätsarbeit zählt auch die Einbettung der sexualpädagogischen Arbeit.

Aus diversen Gründen, wie zum Beispiel Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, ist bei vielen der Kinder und Jugendlichen das Verhältnis zum eigenen Körper gestört, die Gefühlswelt unterentwickelt, und sie kennen das Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Geborgenheit nicht. Gerade die sexuelle Sozialisation der Kinder und Jugendlichen bedarf einer engen Zusammenarbeit des Betreuerteams der Wohngruppe, da Aktionen des Einzelnen oft nicht fruchten (vgl. Sielert/Valtl 2000, S. 45). Nach Sielert und Valtl (2000, S. 45) beschäftigt sich der Sozialpädagoge mit folgenden spezifischen Schwerpunkten:

- *„Umgang mit Nähe und Distanz, Liebe und Sexualität in Beziehungen, mit extremem jungen- und mädchenstypischem Rollenverhalten, mit Gewalterfahrungen und sexuellem Missbrauch*
- *Arbeit zur Körperlichkeit und zum Körperbewusstsein*
- *Umgang mit den eigenen Ohnmachtsgefühlen angesichts extremer Ausbeutungsverhältnisse, die so schnell nicht zu ändern sind*
- *Sexuelle Orientierungen/ Homosexualität (Homophobie, homosexuelle MitarbeiterInnen, homoerotische Kontakte, Coming Out)*
- *Umgang mit HIV/ AIDS, Geschlechtskrankheiten*
- *Eltern (Einmischung der Eltern, Einbeziehung der Eltern, Elternarbeit).“*

In der praktischen Arbeit erweist es sich als schwierig, alle erwähnten Punkte umzusetzen. Die Tätigkeit ist immer individuell und auf den Klienten bezogen zu gestalten. Je nach Lebenserfahrung und Vorgeschichte muss der Pädagoge entscheiden, welche Gewichtung er als sinnvoll erachtet.

8.4.3 Anforderungen an den Sozialpädagogen

Trotz der Anforderungen, die an die Sozialpädagogen gestellt werden, sind nach Sielert (1993, S. 28) *„die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Sexualerziehung bisher sehr begrenzt.“* Häufig ist nur von gesetzlichen Belehrungen die Rede, und auch in den Ausbildungsstätten scheinen Themen der Sexualpädagogik nicht im offiziellen Lehrplan auf, sondern werden nur von einzelnen Lehrenden mit eingebunden (Sielert 1993, S. 28). Auch im Lehrplan des Kollegs für Sozialpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige) kann man die Sexualerziehung nicht unter den Unterrichtsprinzipien finden. Auch in der Stundentafel findet man sie nicht wieder. Allerdings wird sie in späterer Folge als eine der Disziplinen der Pädagogik erwähnt (vgl. <http://www.bmukk.gv.at>).

„Eine systematische Berücksichtigung war und ist immer noch äußerst selten anzutreffen“ (Sielert/Valtl 2000, S. 51), und zumeist hängt diese *„vom Engagement und der fachlichen Kompetenz einzelner LehrerInnen ab“* (Sielert/Valtl 2000, S. 51). Nach Sielert und Valtl (2000, S. 52) wäre es anzuraten, Sexualpädagogik schon in der Erstausbildung zu verankern, da der Auszubildende bereits auf dieses Thema sensibilisiert und für nachfolgende Fortbildungen motiviert wird. Oftmals taucht in sexualpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen der Vorwurf auf, dass für Einführungen und Grundlagen zu viel Raum und Zeit in Anspruch genommen würde. Allerdings zeigen sich gerade diese immer wieder als notwendig, da ein genereller Mangel an Wissen vorherrscht. Mit dem Vorschlag von Sielert und Valtl könnte dem aber entgegengewirkt werden (Sielert/Valtl 2000, S. 51).

8.4.4 Sexualpädagogische Teamarbeit

Dieser kurze Exkurs soll verdeutlichen, dass die sozialpädagogische Teamarbeit im Hinblick auf die Sexualpädagogik von Bedeutung ist.

„Immer ist Sexualpädagogik eine Aufgabe, die leichter und effektiver gemeinsam angepackt werden kann. [...] Sexualpädagogik muss sicher in den meisten Fällen mit einer gewissen Anstrengung initiiert werden. Insofern bleibt als Initialzündung in den meisten Fällen der dringende Wunsch von Jugendlichen nach entsprechenden Angeboten oder eine informelle Gruppe von ErzieherInnen, die ein gemeinsames Projekt initiiert“ (Sielert 1993, S. 149).

Für alle Pädagogen ist die Teamfähigkeit ausschlaggebend, um ihre Tätigkeit professionell auszuüben. Der Bedarf und die Themen richten sich nach der Klientel und werden diesbezüglich erarbeitet. Das Interesse der Jugendlichen kann nur aufrecht erhalten werden, wenn das Team homogen auftritt und diesem Thema positiv gegenüber steht.

Aus persönlichem Interesse beschäftigen sich einige Pädagogen in ihrer Freizeit mit dieser Thematik und sehen die Zusammenarbeit mit ihren Kollegen als schwieriger an als bei anderen, unverfänglicheren Themen. Die eigene sexuelle Biographie trägt ebenfalls dazu bei, wie innerhalb des Teams damit umgegangen wird (vgl. Sielert 1993, S. 149).

„Das Thema impliziert einen gewissen Grad an Offenheit und Gesprächsbereitschaft über Dinge, die ständig gelebt, aber nicht ausgesprochen werden oder auch über Einstellungen und Verhaltensweisen, deren öffentliche Verhandlung im Arbeitsleben nicht ganz so einfach ist“ (Sielert 1993, S. 149).

Die klare Abgrenzung zwischen beruflich formulierter und privater Sexualität muss gewahrt und respektiert werden. Auch die Sensibilisierung trägt dazu bei innerhalb der Gruppe gute sexualpädagogische Arbeit zu leisten (vgl. Sielert 1993, S. 149f.).

Im Anschluss an die theoretische Darstellung der Sexualpädagogik folgt nun der empirische Teil der Diplomarbeit, der aufzeigen soll, wie die Auszubildenden selbst den Themen „Sexualität“ und „Sexualpädagogik“ gegenüberstehen. Die Experten, Sielert und Valtl, vertreten die Ansicht, dass die Sexualpädagogik zur sozialpädagogischen Ausbildung dazu gehört und nicht ausgespart werden sollte. Die Studie wurde an berufsbegleitenden Kollegs durchgeführt. Die Intention dahinter war, angehende Sozialpädagogen zu befragen, welche großteils bereits berufliche Erfahrung vorweisen können und somit zu eigenen Ansichten kommen und „ein Gespür“ zur Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfaches „Sexualpädagogik“ entwickeln konnten. In den letzten Jahren wurde die Sexualität immer mehr enttabuisiert, und trotzdem herrscht Befangenheit und ein gewisses Unwohlsein vor, wenn das Thema zur Sprache kommt. Es kann nicht erwartet werden, dass Sozialpädagogen in allen Bereichen souverän auftreten, wenn ihnen in der Ausbildung nicht die Möglichkeit geboten wird, Einblick in jegliche Bereiche des Berufs zu bekommen.

9 Empirischer Teil

9.1 Fragestellung

In dieser Arbeit soll mittels Fragebogen untersucht werden, ob es ein sexualpädagogisches Lehrangebot in berufsbegleitenden Kollegs sinnvoll ist und ob dieses Angebot relevant für die Arbeit des Sozialpädagogen ist.

9.1.1 Subfragen

- Besteht eine Notwendigkeit Sexualpädagogik in den Lehrplan zu integrieren?
- Über welchen Wissensstand verfügen Schüler von berufsbegleitenden Kollegs für Sozialpädagogik zum Thema Sexualität?
- Inwieweit erachten Auszubildenden die Sexualerziehung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als relevant?
- Welche Themen sind für die sozialpädagogische Arbeit erforderlich?

9.2 Fragebogen, Versuchsperson, Ausführung

9.2.1 Fragebogen

Die Idee zur Ausarbeitung eines Fragebogens entwickelte sich im Laufe meiner einjährigen Ausbildung zur Sexualpädagogin und ausgehend von der Frage warum das Thema Sexualität nach wie vor ein Tabuthema darstellt. Es schien mir auffallend, dass keine Verbindung zwischen der Arbeit als Sozialpädagogin und der Sexualerziehung besteht. Im Zuge dessen versuchte ich einen Fragebogen zu entwickeln, um herauszufinden, wie Auszubildende diese „Wissenslücke“ sehen.

Die Datenüberprüfung wurde mittels eines anonymen Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen durchgeführt. Bevor der Fragebogen verteilt wurde, führte ich erste Stichproben bei Sozial- und Sexualpädagogen durch, um mögliche Missverständnisse zu korrigieren und Unklarheiten möglichst auszuschalten. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig, das Beantworten der Fragen nahm ungefähr eine halbe Stunde in Anspruch. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

9.2.2 Versuchspersonen

Die Erhebung wurde in drei berufsbegleitenden Kollegs in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich durchgeführt. Insgesamt wurde der Fragebogen von 110 Auszubildenden im Alter von 19 bis 52 Jahren beantwortet. Allerdings konnten neun Bögen nicht ausgewertet werden, da sie nicht korrekt ausgefüllt worden waren.

9.2.3 Ausführung

Der anonyme Fragebogen war für alle berufsbegleitenden Kollegs identisch und vor der Durchführung der Befragung wurde telefonisch Kontakt mit den Leitern beziehungsweise Direktoren der Kollegs aufgenommen. Danach wurde der Fragebogen per Mail versendet, damit sich die jeweilige Leitung ein Bild über die Fragen machen konnte, und ein Termin für die Erhebung der Daten festgelegt. Folgende Kollegs für Sozialpädagogik haben an der quantitativen Studie teilgenommen:

- ARGE – Bildungsmanagement in Wien
- BBASOP – Bundes- Bildungsanstalt in St. Pölten
- PH – Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Jedes Kolleg unterzeichnete eine Einverständniserklärung, und nach der Vorstellung meiner Person und einer kurzen Erklärung, worum es sich bei der Untersuchung handelt, wurde mit der Erhebung begonnen. Wiederholt wurde auf die Anonymität und die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie hingewiesen. Durch das rege Interesse der Direktoren beziehungsweise Lehrer konnte das Verteilen der Fragebögen innerhalb kürzester Zeit durchgeführt werden. Die Kollegs stellten sehr großzügig Zeit für das Ausfüllen der Fragebögen zur Verfügung und somit konnten alle Versuchspersonen in Ruhe die Fragen beantworten. Die Autorin stand für mögliche auftretende Detailfragen jederzeit zur Verfügung und achtete insbesondere auch darauf, dass jeder für sich die Bögen bearbeitete.

9.3 Ergebnisse

9.3.1 Stichprobenbeschreibung

Die vorliegende Stichprobe besteht aus 101 Personen, die an drei Erhebungsorten befragt wurden (Wien: n=68; 68%; St. Pölten: n=20; 20% und Linz: n=13, 13%). Die Stichprobe besteht aus 76 (76%) Frauen und 23

(23%) Männern, von zwei Probanden liegt keine Angabe zum Geschlecht vor. Das durchschnittliche Alter der Stichprobe liegt bei 30,6 (SD=8,0) Jahren, sechs Personen machten keine Angaben zum Alter. Bei der Ausbildung überwogen Maturanten (n=80; 79%), 14 (14%) haben einen Hochschulabschluss, eine Person absolvierte eine Lehre, fünf gaben sonstige Ausbildungen an. Rund zwei Drittel (n=67; 66%) der vorliegenden Stichprobe üben einen Beruf mit pädagogischem Hintergrund aus. Der Großteil der Befragten befand sich im 3. Ausbildungsjahr (n=49, 49%), ein Drittel absolvierte das zweite Ausbildungsjahr und ca. ein Fünftel war im ersten Ausbildungsjahr.

Tabelle 1: Stichprobencharakteristika: Geschlecht, derzeitiger Beruf, Ausbildung (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent); Alter (Mittelwert und Standardabweichung

		n (M)	% (SD)
Geschlecht	weiblich	76	75%
	männlich	23	23%
	keine Angabe	2	2%
Alter		30,6	8,0
Derzeitiger Beruf	Pädagogen	67	66%
	anderer Beruf	23	23%
	keine Angabe	11	11%
Ausbildung	Lehre	1	1%
	Matura	80	79%
	FH	1	1%
	Universität	13	13%
	Sonstiges	5	5%
	Keine Angabe	1	1%

Kolleg	ARGE Wien	68	67%
	BBASOP	20	20%
	Kolleg Linz	13	13%
Ausbildungsjahr	1. Jahr	19	19%
	2. Jahr	33	33%
	3. Jahr	49	49%

Hinsichtlich des Alters unterscheiden sich Männer und Frauen nicht signifikant voneinander ($p=0,771$; einfaktorielle Varianzanalyse). Männer sind durchschnittlich 31,0 (SD=8,5) Jahre alt, Frauen haben ein durchschnittliches Alter von 30,4 (SD=8,0) Jahren.

Weiter besteht auch kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kolleg ($p=0,608$; χ^2 -Unabhängigkeitstest). Der Frauenanteil bei der ‚ARGE Wien‘ liegt bei 74%, in der BBASOP bei 85% und in Linz bei 77%. Alle Teilnehmer aus Linz und St. Pölten befinden sich im dritten Ausbildungsjahr, bei den Probanden aus Wien sind 28% im ersten Ausbildungsjahr, 49% im zweiten und 24% im dritten. Zwischen Ausbildungsjahr und Alter besteht kein statistisch belegbarer Zusammenhang ($r=0,187$; $p=0,068$; Spearman-Rangkorrelation), auch zwischen den drei Ausbildungseinrichtungen besteht kein signifikanter Altersunterschied ($p=0,053$; einfaktorielle Varianzanalyse).

Der Quellenberuf hängt mit Geschlecht ($p=0,337$), Ausbildungsort ($p=0,242$), Ausbildungsjahr ($p=0,092$) nicht signifikant zusammen (alles χ^2 -Unabhängigkeitstests). Die beiden Quellenberufe unterscheiden sich auch nicht hinsichtlich Alter ($p=0,498$, einfaktorielle Varianzanalyse).

Befragt nach der Arbeit mit Klientengruppen geben 47% an, mit Kindern zu arbeiten, 48% arbeiten mit Jugendlichen, 18% mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen, 4% mit älteren Menschen und 11% geben sonstige Klientengruppen an.

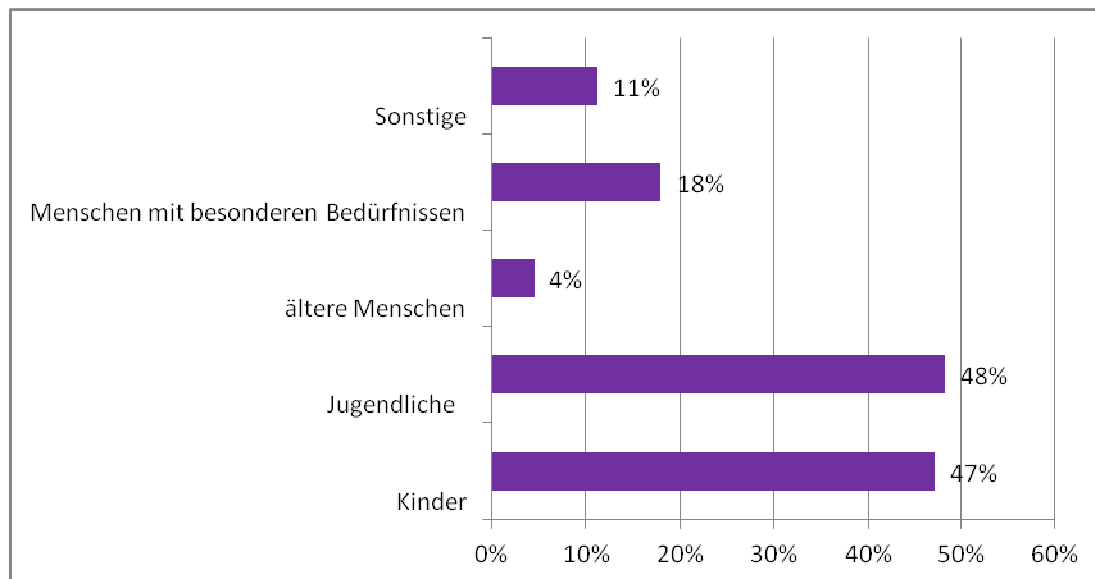


Abbildung 1: Wer sind die Klienten (n=89); Mehrfachnennungen möglich

Daraus lassen sich insgesamt vier Gruppen ableiten. Gruppe 1 (n=20; 20%) arbeitet sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen, Gruppe 2 (n=22, 22%) arbeitet nur mit Kindern, Gruppe 3 (n=23, 23%); nur mit Jugendlichen und die vierte Gruppe (n=24; 24%) mit anderen Zielgruppen. 12 (12%) gaben keine Auskunft über ihre Arbeit mit Klienten.

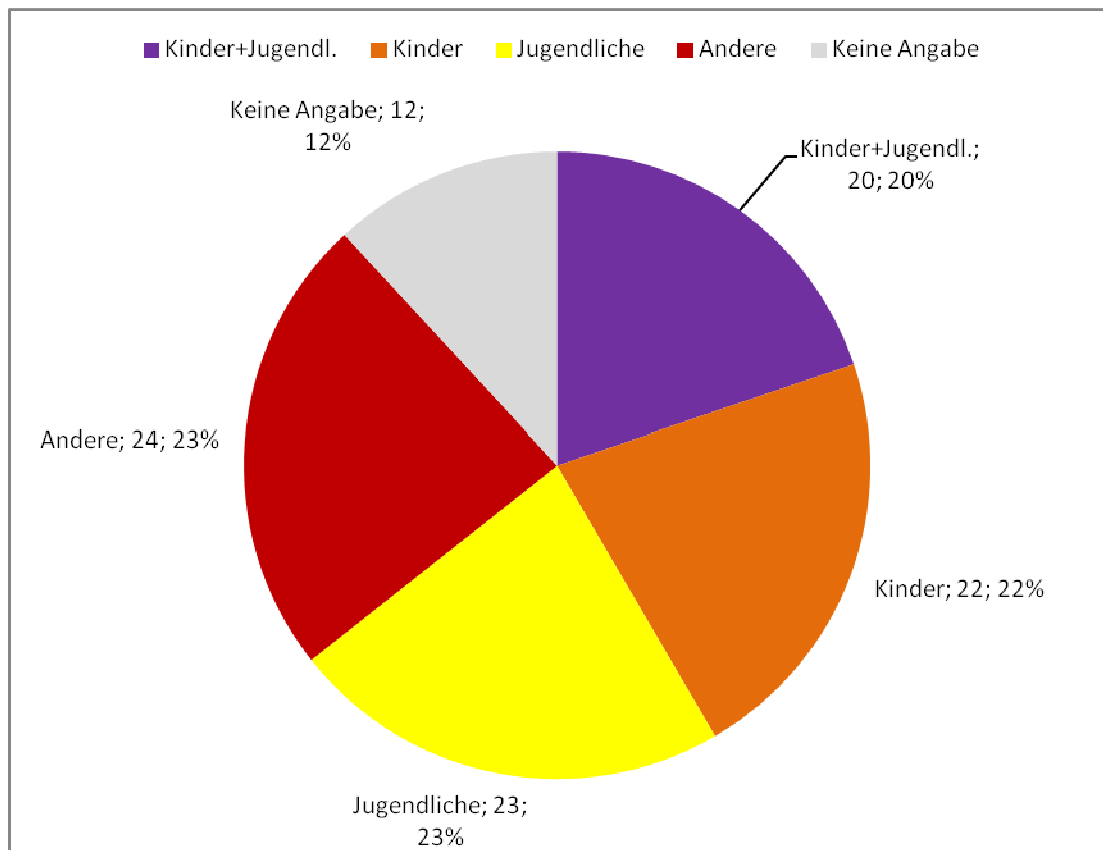


Abbildung 2: Arbeit mit Klientengruppen (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Bei der Arbeit mit den Klientengruppen existiert ein signifikanter Geschlechtsunterschied ($p=0,023$; χ^2 -Unabhängigkeitstest).

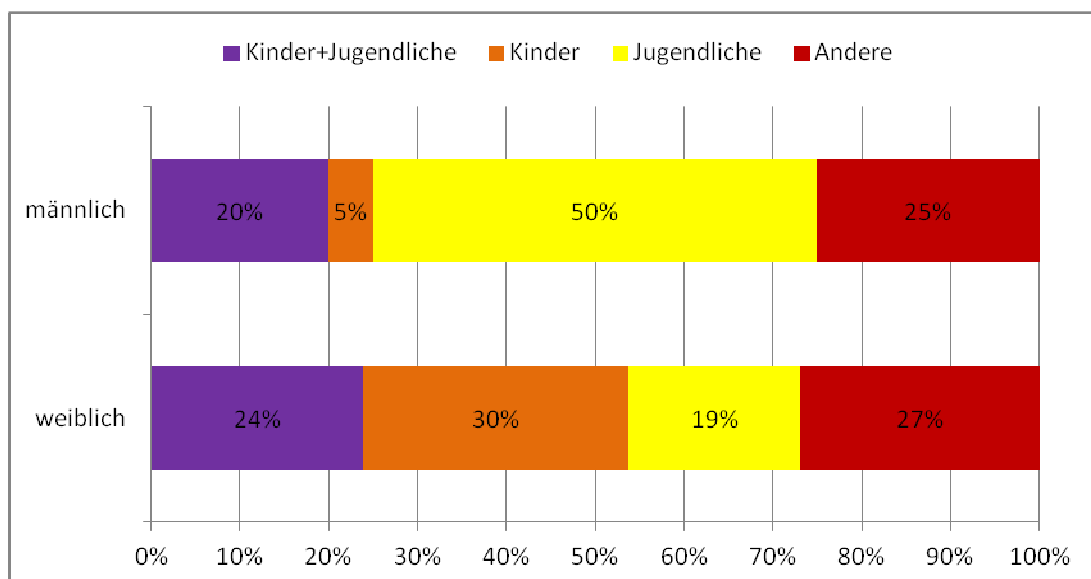


Abbildung 3: Arbeit mit Klientengruppen, getrennt nach Geschlecht (n=87)

Während sich die Klientengruppen „Kinder und Jugendliche bzw. „andere Gruppen“ praktisch in beiden Geschlechtern gleich verteilen, arbeiten Frauen deutlich häufiger ausschließlich mit Kindern und Männer häufiger nur mit Jugendlichen (siehe Abbildung 3). Unterschiede hinsichtlich Alter ($p=0,135$), Ausbildungsjahr ($p=0,180$) und Ausbildungsort ($p=0,512$) sind bei der Arbeit mit Klientengruppen nicht gegeben.

9.3.2 Allgemeine Einschätzungen zum Unterrichtsfach

Generell attestiert die vorliegende Stichprobe dem Unterrichtsfach „Sexualpädagogik“ eine hohe Sinnhaftigkeit. 43% der Probanden finden diesen Gegenstand „sehr sinnvoll“, fast die Hälfte beurteilt dieses Fach als „sinnvoll“ und nur 9% sind der Meinung, Sexualpädagogik als Unterrichtsgegenstand sei „weniger sinnvoll“. Die Bewertung „völlig sinnlos“ wird nie vergeben. Die relative Mehrheit von 44% kann sich den Unterrichtsgegenstand „Sexualpädagogik“ im Ausmaß von 20 Stunden vorstellen, 35% plädieren für 10 Stunden pro Jahr, immerhin 22% wünschen sich 30 Stunden.

Tabelle 2: Sinnhaftigkeit, Stundenausmaß und Jahr der Einführung von Sexualpädagogik als eigenes Unterrichtsfach (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

		n	%
Wie sinnvoll halten Sie die Einführung des eigenen Faches der „Sexualpädagogik“?	sehr sinnvoll	43	43%
	sinnvoll	49	49%
	nicht sehr sinnvoll	9	9%
	völlig sinnlos	0	0%
Wie viele Stunden würden Sie aus Ihrer Erfahrung für das Fach Sexualpädagogik empfehlen?	10 h/Jahr	35	35%
	20 h/Jahr	44	44%
	30 h/Jahr	22	22%
	Sonstiges	0	0%

In welchem Jahr sollte die Ausbildung eingeführt werden?	1. Jahr	37	37%
	2. Jahr	48	48%
	3. Jahr	13	13%
	gar nicht	1	1%

Fast die Hälfte (48%) der Stichprobe erklärt, dass das Fach „Sexualpädagogik“ im zweiten Ausbildungsjahr angeboten werden sollte, 37% plädieren für das erste Jahr, nur 13% für das dritte Ausbildungsjahr.

Die Bewertung der Sinnhaftigkeit korreliert mit dem angestrebten Stundenausmaß signifikant ($r=-0,495$; $p<0,001$; Spearman-Rangkorrelation). Je sinnvoller das Unterrichtsfach „Sexualpädagogik“ eingestuft wird, desto mehr Unterrichtszeit wird auch veranschlagt. Die Korrelationen zwischen Sinnhaftigkeit und Ausbildungsjahr ($r=0,053$, $p=0,603$; Spearman-Rangkorrelation) und Zeitausmaß und Ausbildungsjahr ($r=0,108$; $p=0,286$; Spearman-Rangkorrelation) sind nicht signifikant.

Fragestellungen: Im Folgenden sollen die Fragen beantwortet werden, ob die Einstellung zur Sexualpädagogik geschlechts- bzw. altersabhängig ist und ob der Ausbildungsort, das Ausbildungsjahr bzw. der Quellenberuf Einfluss auf die Einstellung zum Unterrichtsgegenstand Sexualpädagogik haben.

Tabelle 3: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Einführung des Faches „Sexualpädagogik“, getrennt nach Geschlecht, Ausbildungsort, Ausbildungsjahr, Arbeit mit Klientengruppen undzeitigem Beruf

		sehr sinnvoll		sinnvoll		nicht sehr sinnvoll	
		N	%	N	%	N	%
Geschlecht ($p=0,013$)*	weiblich	37	49%	34	45%	5	7%
	männlich	5	22%	14	61%	4	17%
Ausbildungsort	ARGE Wien	28	41%	37	54%	3	4%

(p=0,956)**	BBASOP	10	50%	6	30%	4	20%
	Kolleg Linz	5	38%	6	46%	2	15%
Welches Ausbildungsjahr (p=0,234)**	1. Jahr	8	42%	10	53%	1	5%
	2. Jahr	9	27%	22	67%	2	6%
	3. Jahr	26	53%	17	35%	6	12%
Alter in Gruppen (p=0,384)**	<= 25 J.	10	31%	20	63%	2	6%
	26-35 J.	20	50%	17	43%	3	8%
	> 35 J.	12	50%	9	38%	3	13%
Klientengruppe (p=0,712)**	Kinder +Jugendliche	10	50%	9	45%	1	5%
	Kinder	8	36%	11	50%	3	14%
	Jugendliche	11	48%	10	43%	2	9%
	andere	10	42%	11	46%	3	13%
Derzeitiger Beruf (p=0,615)*	Pädagogen	31	46%	30	45%	6	9%
	anderer Beruf	9	39%	12	52%	2	9%

Leg: *: Ergebnisse des U-Tests; ** Ergebnisse der Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis

Männer und Frauen bewerten die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgegenstands „Sexualpädagogik“ signifikant unterschiedlich (p=0,013). Frauen erachten das Fach dabei für sinnvoller als Männer. Bei den Frauen votieren 49% mit „sehr sinnvoll“ und nur 7% mit „wenig sinnvoll“, bei den Männern stimmen nur 22% mit „sehr sinnvoll“ und immerhin 17% mit „nicht sehr sinnvoll“ (siehe Tabelle 3).

Bezüglich Ausbildungsort, Ausbildungsjahr, Alter, Arbeit mit Klientengruppen und derzeitigen Beruf zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Detailergebnisse dazu sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Bezüglich des empfohlenen Stundenausmaßes sind in Abhängigkeit von Geschlecht (p=0,175). Ausbildungsort (p=0,753), Ausbildungsjahr (p=0,283),

Alter ($p=0,422$), Arbeit mit Klientengruppen ($p=0,66/$) und dem Quellenberuf ($p=0,443$) keine signifikanten Unterschiede feststellbar (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Empfohlenes Stundenausmaß für das Fach „Sexualpädagogik, getrennt nach Geschlecht, Ausbildungsort, Ausbildungsjahr, Arbeit mit Klientengruppen und derzeitigem Beruf

		10 h/Jahr		20 h/Jahr		30 h/Jahr	
		N	%	N	%	N	%
Geschlecht ($p=0,175$)*	weiblich	23	30%	36	47%	17	22%
	männlich	12	52%	6	26%	5	22%
Ausbildungsort ($p=0,753$)**	ARGE Wien	23	34%	30	44%	15	22%
	BBASOP	7	35%	7	35%	6	30%
	Kolleg Linz	5	38%	7	54%	1	8%
Welches Ausbildungsjahr ($p=0,283$)**	1. Jahr	3	16%	11	58%	5	26%
	2. Jahr	13	39%	13	39%	7	21%
	3. Jahr	19	39%	20	41%	10	20%
Alter in Gruppen ($p=0,422$)**	≤ 25 J.	7	22%	18	56%	7	22%
	26-35 J.	14	35%	16	40%	10	25%
	> 35 J.	11	46%	8	33%	5	21%
Klientengruppen ($p=0,667$)**	Kinder +Jugendliche	5	25%	10	50%	5	25%
	Kinder	8	36%	11	50%	3	14%
	Jugendliche	9	39%	7	30%	7	30%
	andere	9	38%	12	50%	3	13%
Derzeitiger Beruf ($p=0,443$)*	Pädagogen	20	30%	33	49%	14	21%
	anderer Beruf	10	43%	8	35%	5	22%

Leg: *: Ergebnisse des U-Tests; ** Ergebnisse der Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis

Bei der Frage, in welchem Stadium der Ausbildung der Gegenstand angeboten werden soll, ist in Abhängigkeit zum Ausbildungsort ein signifikanter Unterschied feststellbar ($p=0,020$). Probanden, die in Wien studieren, wünschen sich den Gegenstand am häufigsten im zweiten Ausbildungsjahr, jene, die in St. Pölten und Linz studieren, bevorzugen großteils das erste Studienjahr (siehe Tabelle 5).

Bezüglich Geschlecht ist ein tendenziell signifikanter Unterschied feststellbar ($p=0,061$). Frauen plädieren stärker als Männer für das erste Unterrichtsjahr, Männer weisen dagegen bei der Bevorzugung des dritten Ausbildungsjahres einen höheren Wert auf (siehe Tabelle 5). Bezüglich der Variablen Alter, Arbeit mit Klientengruppen, in welchem Ausbildungsjahr und derzeitigem Beruf sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: In welchem Jahr sollte das Fach „Sexualpädagogik“ eingeführt werden, getrennt nach Geschlecht, Ausbildungsort, Ausbildungsjahr, Arbeit mit Klientengruppen und derzeitigem Beruf

		1. Jahr		2. Jahr		3. Jahr	
		N	%	N	%	N	%
Geschlecht ($p=0,061$)*	weiblich	31	42%	35	47%	8	11%
	männlich	5	22%	12	52%	5	22%
Ausbildungsort ($p=0,020$)**	ARGE Wien	18	27%	38	57%	10	15%
	BBASOP	12	60%	7	35%	1	5%
	Kolleg Linz	7	58%	3	25%	2	17%
Welches Ausbildungsjahr ($p=0,101$)**	1. Jahr	4	21%	10	53%	4	21%
	2. Jahr	10	31%	18	56%	4	13%
	3. Jahr	23	48%	20	42%	5	10%
Alter in Gruppen ($p=0,358$)**	<= 25 J.	13	41%	14	44%	4	13%
	26-35 J.	11	28%	22	56%	6	15%
	> 35 J.	11	48%	9	39%	3	13%

Klientengruppen (p=0,568)**	Kinder +Jugendliche	8	40%	11	55%	1	5%
	Kinder	9	43%	8	38%	4	19%
	Jugendliche	11	50%	7	32%	3	14%
	andere	7	29%	13	54%	4	17%
Derzeitiger Beruf (p=0,209)*	Pädagogen	23	35%	32	48%	10	15%
	anderer Beruf	11	50%	9	41%	2	9%

Leg: *: Ergebnisse des U-Tests; ** Ergebnisse der Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis

Bei den Themen, die es wert sind, behandelt zu werden, wird die Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen am häufigsten genannt (76%). Es folgen Verhütung (67%), Geschlechtskrankheiten (61%), Gefühle und Beziehung mit je 59% und Homosexualität (58%). Weniger interessant erscheinen Sexualität im Alter (35%), Zyklus der Frau (32%), Selbstbefriedigung (26%) und Pornographie (24%).

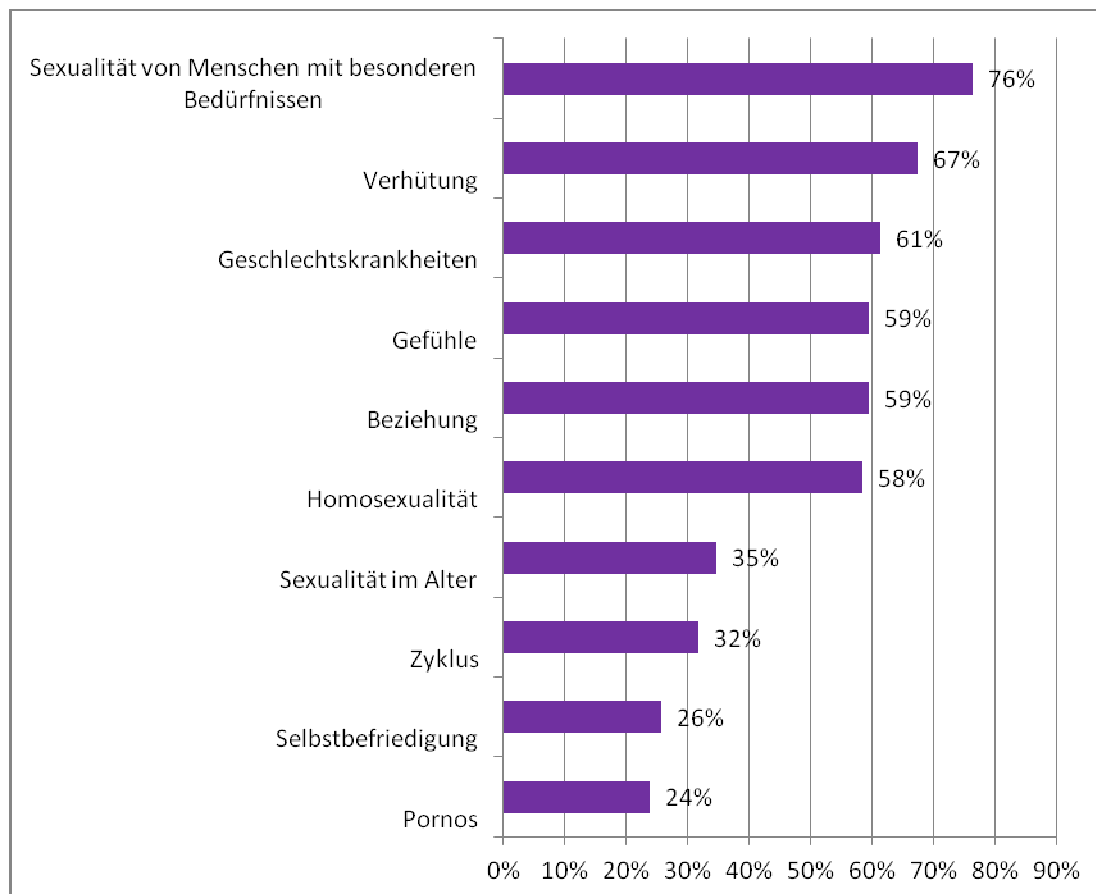


Abbildung 4: Welche Themen wären aus Ihrer Sicht sinnvoll zu behandeln

Bei der Nennung der Themen zeigen sich keine Unterschiede bei Männern und Frauen. Abhängig vom Ausbildungsort werden die Themen Verhütung ($p=0,018$, χ^2 -Unabhängigkeitstest:) und Homosexualität ($p=0,035$; χ^2 -Unabhängigkeitstest) als unterschiedlich wichtig bewertet. Homosexualität ist für die Studierenden in St. Pölten (35%) am wenigsten interessant, für die Studierenden in Linz am interessantesten (77%). Das Thema Verhütung wird von allen Linzer Studierenden angegeben, in St. Pölten sind es nur 55%; in Wien 65% (siehe Abbildung 5).

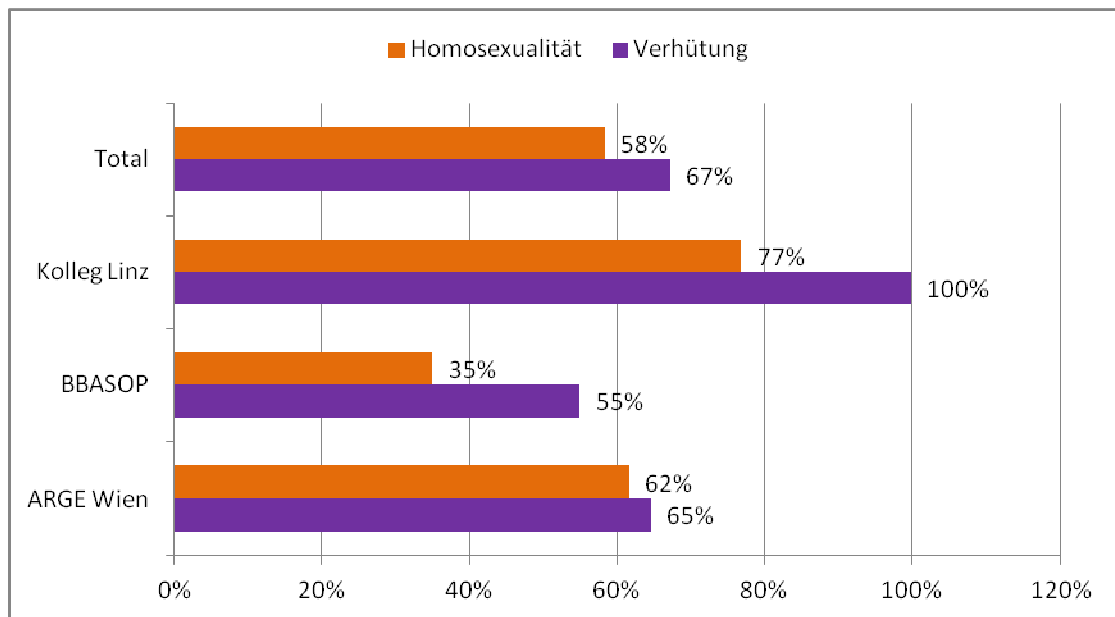


Abbildung 5: Themen Homosexualität und Verhütung, getrennt nach Ausbildungsort

Hinsichtlich des Ausbildungsjahres, in dem sich ein Proband befindet, und der bevorzugten Thematik besteht kein Unterschied. Es findet sich aber eine signifikant unterschiedliche Bevorzugung der Themen in Abhängigkeit vom Alter, statistisch relevant sind dabei „Gefühle“ ($p=0,033$, χ^2 -Unabhängigkeitstest) und „Geschlechtskrankheiten“ ($p=0,029$, χ^2 -Unabhängigkeitstest). Gefühle werden von den unter 25-Jährigen deutlich weniger oft genannt, Geschlechtskrankheiten wiederum sind für die älteste Gruppe am wenigsten interessant (siehe Abbildung 6).

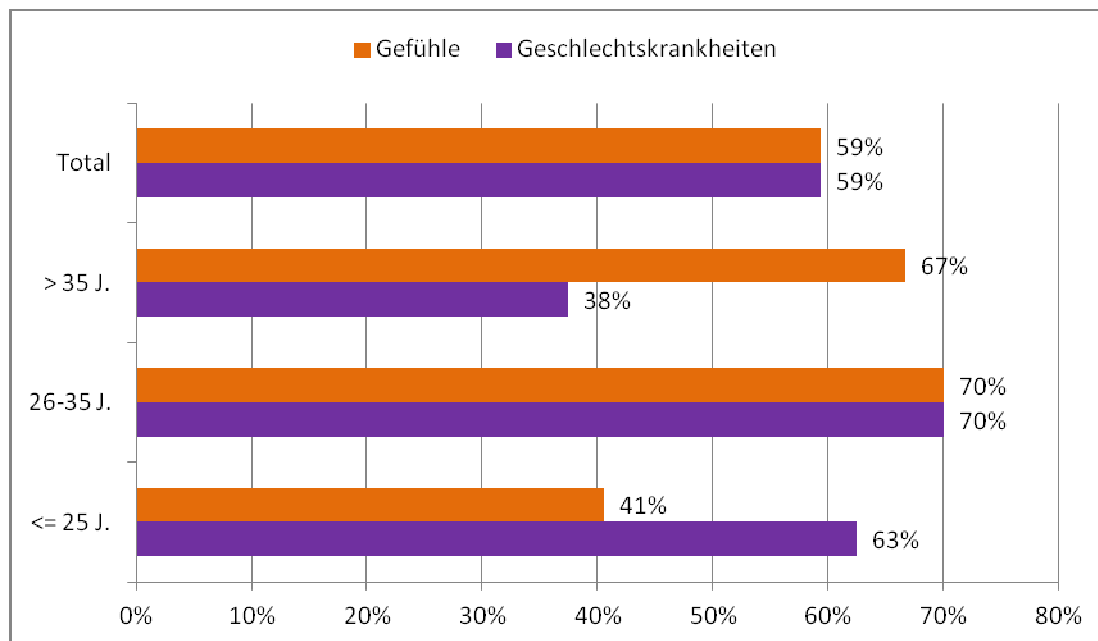


Abbildung 6: Themen Gefühle und Geschlechtskrankheiten, getrennt nach Altersgruppen

Bezüglich der Arbeit mit unterschiedlichen Klientengruppen ist beim Thema Selbstbefriedigung ($p=0,010$) ein signifikanter Unterschied gegeben. Dieses Thema wird vor allem von Auszubildenden genannt, die nicht mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten (50%), für ausschließlich mit Kindern (14%) bzw. Jugendlichen (14%) Arbeitende ist die Thematik am wenigsten wichtig (siehe Abbildung 7).

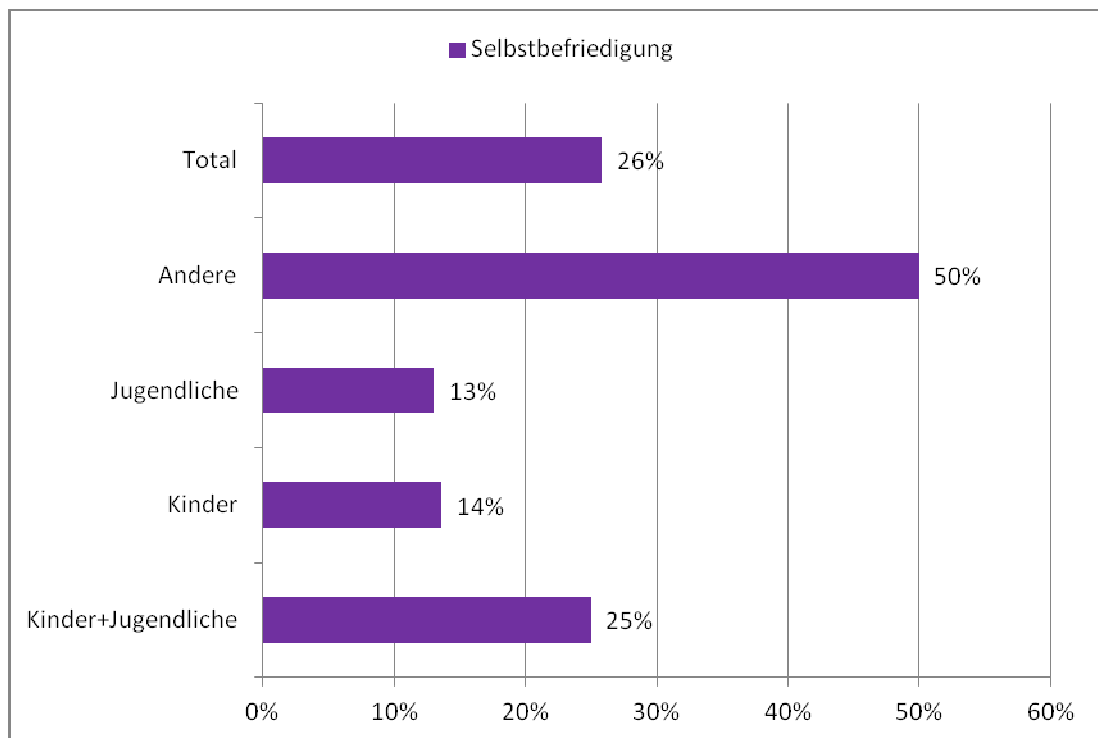


Abbildung 7: Thema Selbstbefriedigung, getrennt nach Arbeit mit Klientengruppen

Korreliert man die Themenwahl mit der Einschätzung der Sinnhaftigkeit, so finden sich signifikante Korrelationen mit den Themen Gefühle ($r=-0,245$; $p=0,013$) und Selbstbefriedigung ($r=-0,229$; $p=0,021$). Je sinnvoller das Unterrichtsfach bewertet wird, desto häufiger werden diese beiden Themen genannt. Das vorgeschlagene Stundenausmaß korreliert ebenfalls mit dem Thema Selbstbefriedigung signifikant ($r=0,197$; $p=0,049$). Probanden, die dieses Thema vorschlagen, geben ein höheres gewünschtes Stundenkontingent an.

Bei der Frage nach den Inputs für die Umsetzung werden am häufigsten praktische Beispiele bzw. Methoden genannt (79%). Mit einigem Abstand folgen die Mitteilungen von Erfahrungen der Vortragenden aus deren Arbeitsumfeld (62%) und Module zu den wichtigsten Themen (55%). Eher weniger Zustimmung finden Lehrausgänge (31%) und theoretische Konzepte (29%) (siehe Abbildung 8).

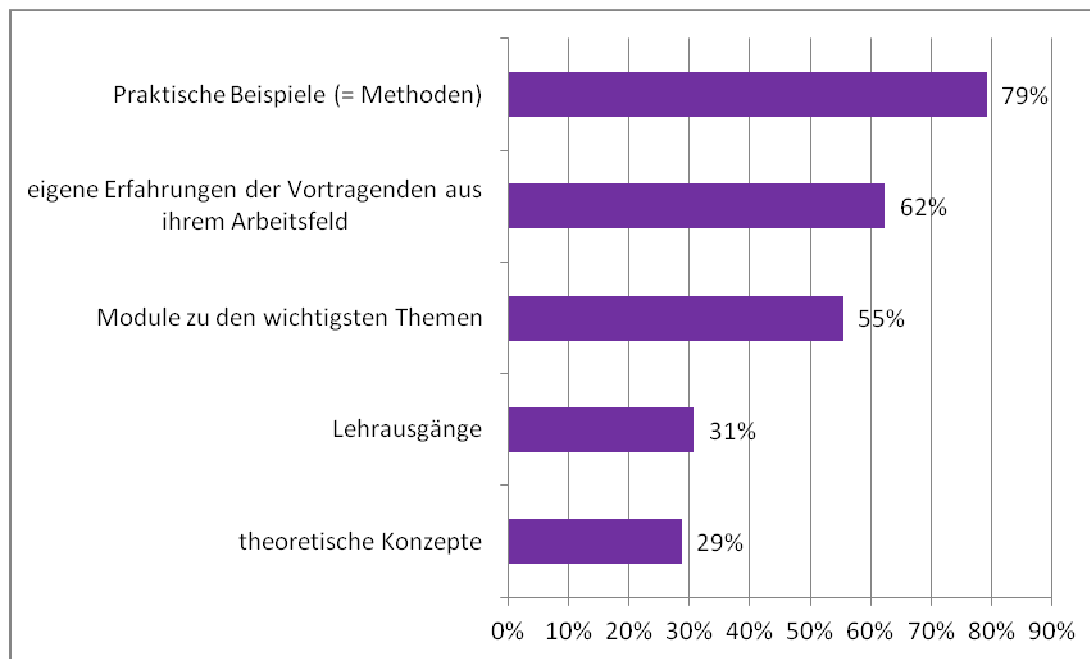


Abbildung 8: Wie sollen die Inputs sein, damit Wissen in Praxis umgesetzt werden kann

Bezüglich des Inputs „Praktische Beispiele (=Methoden) ist ein signifikanter Geschlechtsunterschied gegeben ($p=0,031$, χ^2 -Unabhängigkeitstest). Männer (96%) stimmen diesen Input in stärkerem Ausmaß zu als Frauen (75%).

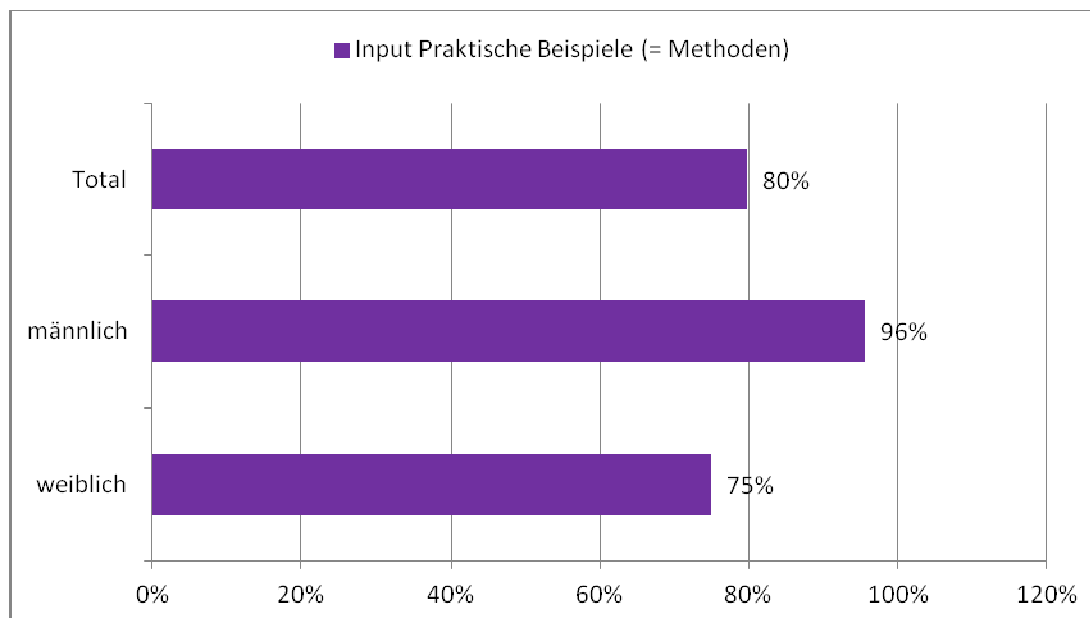


Abbildung 9: Wie sollen die Inputs sein, damit Wissen in Praxis umgesetzt werden kann: Praktische Beispiele (=Methoden), getrennt nach Geschlecht

9.3.3 Relevanz von Sexualpädagogik in der Arbeit

Mehr als die Hälfte der Stichprobe (60%) gibt an, dass Sexualpädagogik in ihrer Arbeit sehr wichtig ist, für 18% sogar sehr wichtig, nur 5% meinen, dass Sexualpädagogik in ihrer Arbeit völlig unwichtig sei. Bei den freien Nennungen, inwiefern Sexualpädagogik wichtig sei, werden am häufigsten die Arbeitsbereiche „Jugendliche“ (31%) und „allgemeine Aufklärung“ (25%) genannt (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Aussagen zur Relevanz von Sexualpädagogik

Wie wichtig ist Sexualpädagogik in Ihrer Arbeit?	sehr wichtig	17	18%
	ziemlich wichtig	41	42%
	eher unwichtig	34	35%
	völlig unwichtig	5	5%
Inwiefern ist Sexualität ein Teil Ihrer Arbeit? (freie Nennung)	Behindertenarbeit	9	14%
	Jugendliche	20	31%
	Kleinkinder	12	19%
	allg. Aufklärung	16	25%
	Erwachsene	3	5%
	gar nicht	4	6%
Gibt es die Möglichkeit in Ihrer Arbeitsstelle zusätzliche Ausbildungen zum Thema Sexualität zu absolvieren?	ja	18	19%
	nein	77	81%
Wie offen wird mit dem Thema Sexualität an Ihrem Arbeitsplatz umgegangen?	sehr offen	12	13%
	ziemlich offen	36	38%
	eher nicht offen	29	31%
	nicht offen	6	6%
	überhaupt nicht	11	12%

Gibt es aus Ihrer Sicht Unterschiede im Umgang mit dem Thema Sexualität zwischen Ihren Kollegen?	ja	49	52%
	nein	45	48%
Welche Unterschiede? (freie Nennung)	Alter	7	17%
	Offenheit	13	32%
	Tabu, darüber redet man nicht	7	17%
	Zugang zum Thema	11	27%
	diverses	3	7%
Wie erklären Sie die Unterschiede? (freie Nennung)	Alter	12	34%
	Persönlichkeit	13	37%
	Erziehung	4	11%
	Unsicherheit	6	17%

18% der Stichprobe geben an, dass an ihrer Arbeitsstelle zusätzliche Ausbildungsmöglichkeiten zum Thema Sexualität angeboten werden. Rund die Hälfte bezeichnet den Umgang mit Sexualität an ihrem Arbeitsplatz als offen bzw. sehr offen, 12% nennen „überhaupt keinen“ Umgang mit der Sexualität. 52% der Stichprobe finden auch, dass es Unterschiede zwischen den Kollegen im Umgang mit dem Thema Sexualität gibt (siehe Tabelle 6). Als ausschlaggebend für die Unterschiede werden dabei am häufigsten die prinzipielle Offenheit (32%) und der Zugang zum Thema (27%) genannt. 17% sehen das Thema Sexualität auch von ihren Kollegen als tabuisiert an. Dieser unterschiedliche Zugang begründet sich aus Sicht der Probanden vor allem durch Persönlichkeit (37%) und Alter (34%).

Es kann ein signifikanter Zusammenhang von der Relevanz der Sexualpädagogik mit der Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgegenstands „Sexualpädagogik“ aufgezeigt werden ($r=0,235$; $p=0,021$). Personen, die in ihrem Arbeitsumfeld die Sexualpädagogik als

wichtiger wahrnehmen, zeigen auch eine höhere Zustimmung zu Sinnhaftigkeit des Unterrichtsfachs „Sexualpädagogik“.

9.3.4 Vermittlung von Wissen

Nur 19% geben an, dass ihren Klienten sexualpädagogische Angebote zur Verfügung stehen, 65% verneinen die Frage und 16% lassen die Frage unbeantwortet. Bei den freien Antworten wird am häufigsten „Aufklärung“ genannt, „kein Bedarf“ bzw. „zu junges Klientel“ wird als Begründung für das Nicht-vorhanden-Sein von Angeboten erwähnt. Für etwas mehr als die Hälfte (53%), spielt Sexualität in ihrem Arbeitsalltag eine wichtige Rolle, 38% verneinen diese Frage, und 9% geben keine Antwort. Für rund 40% der mit „Ja“-Antwortenden ist das Thema aufgrund ihrer Arbeit mit Jugendlichen bzw. allgemein in ihrem Arbeitsalltag von Bedeutung. 40% geben an, dass Kinder, Jugendliche oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen auch Fragen zur Sexualität stellen, 50% beantworten diese Frage mit „Nein“ und 10% lassen die Antwort offen. Am häufigsten treten dabei Standardfragen und Fragen zu Verhütung und Schwangerschaft auf. Nach persönlichen Erfahrungen des Betreuers wird eher selten gefragt (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Vermittlung von Wissen

Arbeiten Sie momentan mit einer der genannten Zielgruppen?	ja	61	60%
	nein	35	35%
	keine Angabe	5	5%
Gibt es sexualpädagogische Angebote für die Klienten Ihrer Arbeit?	ja	19	19%
	nein	66	65%
	keine Angabe	16	16%
Wenn ja, inwiefern? (Kat)	kein Bedarf	25	51%
	Aufklärung	16	33%
	Klientel zu jung	5	10%
	diverses	3	6%
Spielt das Thema „Sexualität“	ja	54	53%

im Alltag Ihrer Arbeitsstelle eine Rolle?	nein	38	38%
	keine Angabe	9	9%
Wenn ja, inwiefern? (Kat.)	allgemein	18	41%
	Jugendliche	18	41%
	keine Antwort	8	18%
Stellen Ihnen die Kinder, Jugendlichen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und älteren Menschen, Fragen bezüglich Sexualität?	ja	40	40%
	nein	51	50%
	keine Angabe	10	10%
Wenn ja, welche? (Kat.)	Verhütung	6	19%
	Schwangerschaft	7	23%
	Standardfragen	15	48%
	persönliche Erfahrungen des Betreuers	3	10%
Wer in Ihrem Team behandelt das Thema „Sexualität“?	ich selbst	8	8%
	gemeinsam	48	48%
	niemand	24	24%
	Sonstige	8	8%
	keine Angabe	13	13%
Hat dieses Teammitglied oder Sie selbst eine spezifische Ausbildung?	ja	5	5%
	nein	60	59%
	weiß nicht	16	16%
	keine Angabe	20	20%

Nur 8% der Befragten geben an, dass sie das Thema Sexualität selbst behandeln, 48% beantworten die Fragen mit „gemeinsam mit jemand aus dem Team“. Immerhin 24% sind der Meinung, dass niemand diese Fragen beantwortet. 60% der für die Fragen zur Sexualität zuständigen Personen hat laut Auskunft der Probanden in dieser Befragung keine spezifische Ausbildung dafür, 16% können die Frage nach der Ausbildung nicht beantworten (siehe Tabelle 7).

84% der Befragten sind der Auffassung, dass die Wissensvermittlung altersadäquat sein solle, mit einigem Abstand folgen „Verständlichkeit“ (60%), „Bewahren von Grenzen“ (58%) und „soziale Kompetenz“ (58%). „Didaktik“ (19%) und „Methodik“ (25%) finden die geringste Zustimmung, auch „fachliche Kompetenz“ wird von einem eher kleinen Anteil von 40% zustimmend beantwortet.

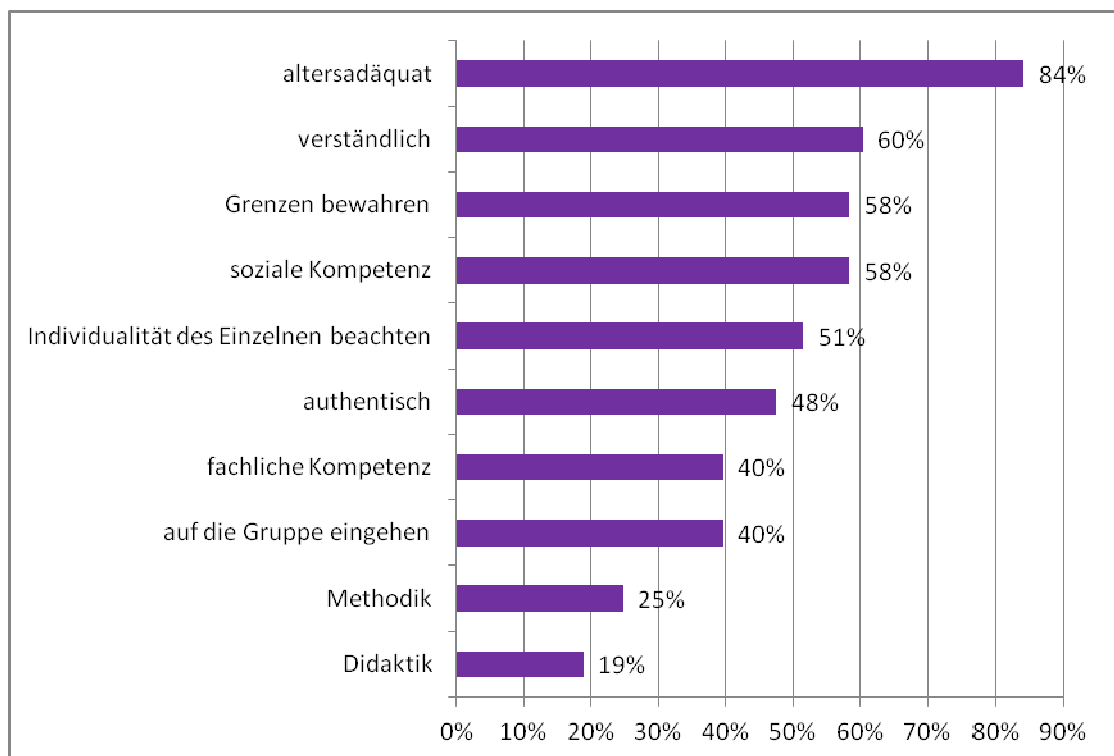


Abbildung 10: Worauf muss bei Vermittlung von Wissen zum Thema Sexualität geachtet werden

Im Folgenden soll die Fragestellung beantwortet werden, ob Aspekte der Wissensvermittlung („Gibt es sexualpädagogische Angebote“, „Thema Sexualität spielt im Alltag eine Rolle“, „Klienten stellen Fragen“ und „Wer

behandelt das Thema Sexualität“) einen Einfluss auf die Einstellung zur Sexualpädagogik als Unterrichtsgegenstand haben. Diese Auswertungen erfolgen mittels U-Test bzw. Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis.

Die Einstellung zum Unterrichtsgegenstand „Sexualpädagogik“ ist als unabhängig von diesen Aspekten zu sehen, bei keinem einzigen Aspekt zeigen sich signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Einstellung zur Sexualpädagogik als Unterrichtsfach, getrennt nach ausgewählten Fragen zur Wissensvermittlung

		sehr sinnvoll	sinnvoll	nicht sehr sinnvoll
Gibt es sexualpädagogische Angebote für die Klienten Ihrer Arbeit? (p=0,268)	ja	53%	42%	5%
	nein	39%	50%	11%
Spielt das Thema „Sexualität“ im Alltag Ihrer Arbeitsstelle eine Rolle? (p=0,426)	ja	43%	52%	6%
	nein	39%	45%	16%
Stellen Ihnen die Kinder, Jugendlichen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und älteren Menschen, Fragen bezüglich Sexualität? (p=0,155)	ja	50%	43%	8%
	nein	35%	53%	12%
Wer in Ihrem Team behandelt das Thema „Sexualität“? (p=0,926)	ich selbst	50%	50%	0%
	gemeinsam	42%	48%	10%
	niemand	46%	38%	17%
	Sonstige	38%	63%	0%

9.3.5 Wissen

Im Folgenden sind die Lösungswahrscheinlichkeiten für die 10 Items zum Wissen über Sexualität dargestellt (siehe Abbildung 11).

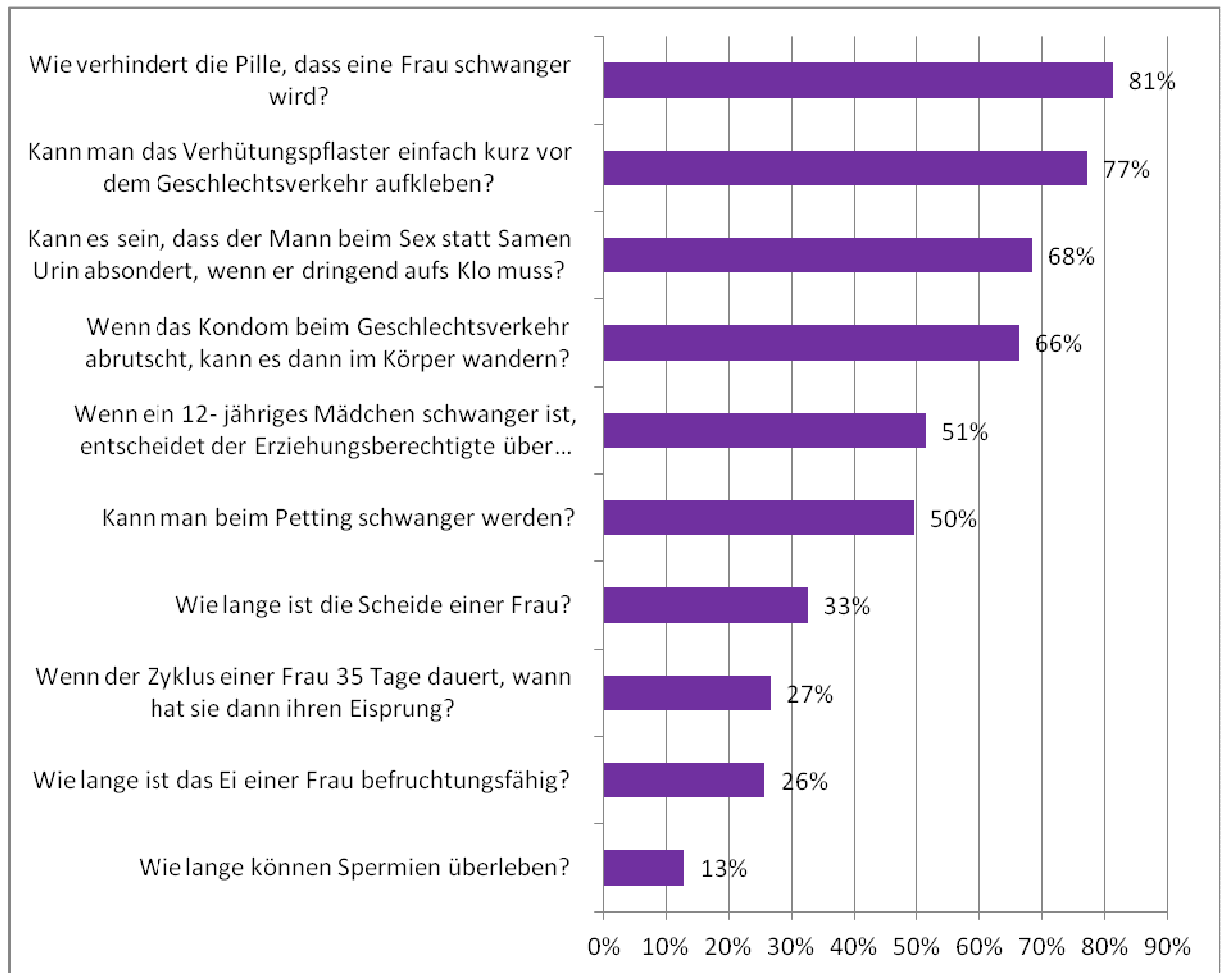


Abbildung 11: Lösungshäufigkeiten der einzelnen Items zu den Wissensfragen über Sexualität.

Insgesamt werden pro Proband in dieser Stichprobe 4,97 (SD=1,6) Fragen richtig beantwortet, 1 Person hat jede der 10 Fragen richtig beantwortet, eine Person hat einen Rohscore von 9 richtig beantworteten Items erreicht. Am häufigsten wurden 6 Items (26%) richtig beantwortet.

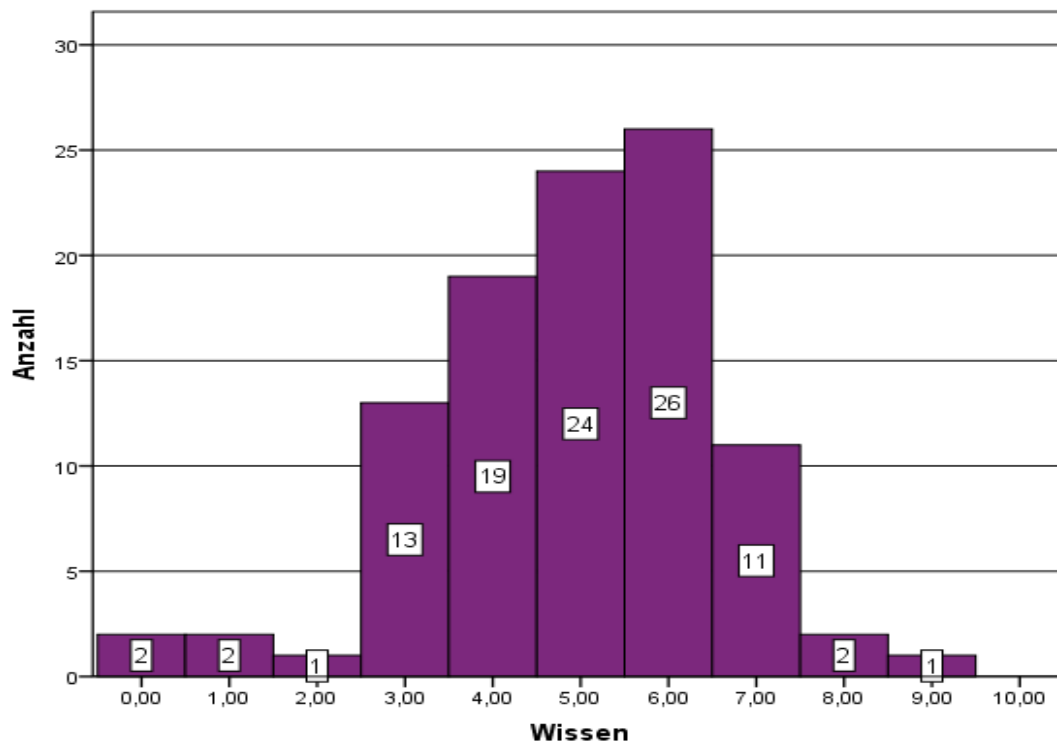


Abbildung 12: Histogramm Wissensindex

Der Wissensstand korreliert nicht mit der Einstellung zur Sexualpädagogik als Unterrichtsgegenstand ($r=-0,004$; $p=0,965$). Auch der empfohlene Stundenumfang hängt nicht mit dem Wissen zusammen ($r=0,008$; $p=0,940$; Spearman-Rangkorrelation).

Auch der Zusammenhang von Wissen und Relevanz der Sexualpädagogik ist nicht signifikant ($r=0,056$; $p=0,591$). Schließlich zeigt sich auch kein signifikanter Zusammenhang von Offenheit zum Thema Sexualität am Arbeitsplatz und Wissen ($r=-0,038$; $p=0,719$; Spearman-Rangkorrelation).

9.4.6 Unterschiede im Wissensstand nach verschiedenen Merkmalen

Der Wissensstand unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit von soziodemographischen Daten (Detailergebnisse siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Wissensindex, getrennt nach soziodemographischen Variablen (Signifikanztest mittels einfaktorieller Varianzanalyse)

		M	SD
Geschlecht ($p=0,199$)	weiblich	5,05	1,57
	männlich	4,65	1,70

Ausbildungsort (p=0,864)	ARGE Wien	4,94	1,74
	BBASOP	4,80	1,06
	Kolleg Linz	5,00	1,87
Welches Ausbildungsjahr (p=0,735)	1. Jahr	4,74	1,85
	2. Jahr	4,94	1,84
	3. Jahr	4,98	1,41
Alter in Gruppen (p=0,341)	<= 25 J.	5,31	1,40
	26-35 J.	4,73	1,55
	> 35 J.	4,83	1,71
Arbeit mit Klientengruppen (p=0,186)	Kinder +Jugendliche	5,35	0,99
	Kinder	5,14	1,91
	Jugendliche	4,61	1,73
	andere	4,75	1,42
derzeitiger Beruf (p=0,683)	Pädagogen	4,91	1,63
	anderer Beruf	5,13	1,29

9.3.7 Unterschiede im Wissen nach Fragen zur Wissensvermittlung

In der Folge wird die Fragestellung beantwortet, ob Aspekte der Wissensvermittlung („Es gibt sexualpädagogische Angebote“, „Thema Sexualität spielt im Alltag eine Rolle“, „Klienten stellen Fragen und wenn ja welche“, „Wer behandelt das Thema Sexualität“ und „Hat diese Person eine spezielle Ausbildung“) Einfluss auf das Wissen über Sexualität zeigen. Diese Auswertungen erfolgen mittels einfaktorieller Varianzanalyse.

Das Wissen unterscheidet sich bei keinem Aspekt signifikant von den einzelnen Ausprägungen (detaillierte Ergebnisse siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Wissensindex, getrennt nach soziodemographischen Variablen (Signifikanztests mittels einfaktorieller Varianzanalyse)

		M	SD
Gibt es sexualpädagogische Angebote für die Klienten Ihrer Arbeit? (p=0,173)	ja	5,47	1,47
	nein	4,85	1,66
Spielt das Thema „Sexualität“ im Alltag Ihrer Arbeitsstelle eine Rolle? (p=0,257)	ja	5,17	1,51
	nein	4,66	1,81
Stellen Ihnen die Kinder, Jugendlichen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und älteren Menschen, Fragen bezüglich Sexualität? (p=0,965)	ja	5,08	1,59
	nein	4,96	1,74
Wenn ja, welche? (freie Nennung) (p=0,339)	Verhütung	4,67	2,50
	Schwangerschaft	5,86	,69
	Standardfragen	5,07	1,22
	persönliche Erfahrungen des Betreuers*	5,33	1,53
Wer in Ihrem Team behandelt das Thema „Sexualität“? (p=0,292)	ich selbst	4,38	1,19
	gemeinsam	4,88	1,79
	niemand	5,29	1,27
	Sonstige	5,00	2,33
Hat dieses Teammitglied oder Sie selbst eine spezifische Ausbildung? (p=0,793).	ja	5,20	2,39
	nein	5,00	1,55
	weiß nicht	4,63	1,86

Leg: * wegen geringer Fallzahlen beim Signifikanztest nicht berücksichtigt

9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Frage nach der Arbeit mit Klientengruppen gaben 47% an, mit Kindern zu arbeiten, 48% arbeiten mit Jugendlichen, 18% mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen, 4% mit älteren Menschen und 11% führten sonstiges Klientel an. Nur 9% waren der Ansicht, dass Sexualpädagogik als Unterrichtsfach weniger sinnvoll sei. Eine Mehrheit von 44% der Probanden sprach sich für einen Stundenumfang von 20 Stunden aus und war der Meinung, dass dieses Fach im 2. Ausbildungsjahr eingeführt werden sollte.

Bei den Themen, die es wert sein sollten, behandelt zu werden, gaben 76% an, dass die Sexualität bei der Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen von besonderem Interesse sei. Es folgten Verhütung (67%), Geschlechtskrankheiten (61%), Gefühle und Beziehung mit je 59% und Homosexualität (58%). Sexualität im Alter (35%), Zyklus der Frau (32%), Selbstbefriedigung (26%) und Pornographie (24%) wurden als weniger interessant bewertet. In Hinblick auf die Themen bestand kein Unterschied zwischen Männern und Frauen. Bei den Themen Homosexualität und Verhütung konnte ausgehend vom Ausbildungsort ein Unterschied festgestellt werden. In St. Pölten war das Thema Homosexualität am wenigsten von Bedeutung (35%), dafür stimmten in Linz 77% für dieses Thema. Auch das Thema Verhütung wurde in Linz von allen Auszubildenden angegeben. Im Gegensatz dazu waren es in St. Pölten nur 55% und in Wien 65%.

Es findet sich eine signifikante unterschiedliche Bevorzugung der Themen Gefühle und Geschlechtskrankheiten in Abhängigkeit vom Alter der Probanden. Gefühle wurden von den unter 25-Jährigen deutlich weniger oft genannt, Geschlechtskrankheiten wiederum waren in der ältesten Gruppe am wenigsten interessant.

Zu dem Thema Selbstbefriedigung gaben 50% der Auszubildenden, die nicht mit Kinder und Jugendlichen arbeiten, an, dass dieses Thema wichtig sei. Für die Gruppe der mit Kindern und Jugendlichen Arbeitenden zählte dieses Thema zu den am wenigsten wichtigen.

Korreliert man die Themenwahl mit der Einschätzung der Sinnhaftigkeit, so finden sich signifikante Zusammenhänge mit den Themen Gefühle und Selbstbefriedigung. Je sinnvoller das Unterrichtsfach eingeschätzt wurde, desto häufiger wurden diese beiden Themen genannt. Auch das vorgeschlagene Stundenausmaß hängt mit der Kategorie Selbstbefriedigung zusammen. Auszubildende, die dieses Thema vorgeschlagen haben, gaben ein höheres gewünschtes Stundenkontingent an.

Bei der Fragestellung, in welcher Form die Sexualpädagogik umgesetzt werden soll, wurden mit 79% praktische Beispiele bzw. Methoden bevorzugt. Vor allem Männer (75%) sprachen sich für praktische Beispiele aus. Gleich im Anschluss wurden die Erfahrungswerte der Vortragenden aus deren Arbeitsumfeld mit 62% gereiht und mit 55% Module zu den wichtigsten Themen. Mit nur 31% wurden Lehrausgänge und mit 29% theoretische Konzepte genannt.

Von den Testpersonen gaben 60% an, dass Sexualpädagogik in ihrer Arbeit sehr wichtig ist, weitere 18% gaben sogar an, dass diese sehr wichtig sei. Hauptsächlich im Bereich der Jugendarbeit (31%) und bei der allgemeinen Aufklärung (25%) wurde die Sexualpädagogik als wichtig angesehen.

Zusätzlich vorhandene Ausbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz zum Thema Sexualität wurden nur von 18% der Studierenden angegeben. Des Weiteren gab die Hälfte der Befragten an, dass der Umgang am Arbeitsplatz mit diesem Thema offen bzw. sehr offen sei. 12% gaben „kein Umgang mit Sexualität“ an. 52% fanden auch, dass es dahingehend Unterschiede zwischen den Kollegen gebe. Als Gründe dafür wurden die prinzipielle Offenheit (32%) und der Zugang zu dem Thema (27%) genannt. 17% sahen Sexualität als tabuisiertes Thema unter den Kollegen an. Die Persönlichkeit (37%) und das Alter (34%) der Kollegen wurden als ausschlaggebend für den unterschiedlichen Zugang angegeben.

Es ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Relevanz am Arbeitsplatz und der Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Faches Sexualpädagogik festzustellen. Die Testpersonen, die auch in ihrer Arbeit mit

Sexualpädagogik konfrontiert sind, zeigten eine höhere Zustimmung zu einem eigenen Unterrichtsfach.

Sexualpädagogische Angebote für die Klientel wurden von nur 19% angegeben. 65% gaben an, dass es gar kein Angebot gibt und 16% ließen diese Frage unbeantwortet. Für das Nicht-vorhanden-Sein des Angebots, wurde „kein Bedarf“ bzw. „zu junges Klientel“ als Begründung angeführt. In etwa 40% gaben an, dass Kinder und Jugendliche und Menschen mit besonderen Bedürfnissen Fragen zur Sexualität stellen. Am häufigsten würden dabei Standardfragen und Fragen zur Verhütung und Schwangerschaft gestellt. Die Erfahrung, dass die Klienten nach den persönlichen Belangen des Betreuers fragen, konnte nur selten gemacht werden. Nur 8% der Testpersonen gaben an, dass sie selbst das Thema Sexualität behandeln, 48% beantworten Fragen der Klienten gemeinsam mit jemandem aus dem Team. 24% gaben an, dass niemand die Fragen beantwortet. Eine spezifische sexualpädagogische Ausbildung konnten 60% nicht aufweisen.

Bei der Frage nach der Wissensvermittlung gaben 84% an, dass diese altersadäquat sein solle. Ferner gaben 60% an, dass diese verständlich sein solle, 58% waren der Meinung, dass das Bewahren der Grenzen wichtig sei und 58% sprachen sich für die soziale Kompetenz aus. Didaktik (19%) und Methodik (25%) fanden die geringste Zustimmung. Mit 40% wurde auch die fachliche Kompetenz als eher nicht relevant eingestuft.

Der Frageblock „Sexuelles Wissen“ besteht aus zehn Fragen, mit 26% wurden sechs Fragen davon richtig beantwortet. Nur eine Testperson, konnte jede der 10 Fragen richtig beantwortet und eine weitere Person neun von zehn Fragen richtig beantworten. Das Wissen der Befragten hängt nicht mit der Einstellung zur Sexualpädagogik als eigenständiges Unterrichtsfach zusammen.

9.5 Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel ist in die einzelnen Themenblöcke des Fragebogens unterteilt, damit die Übersichtlichkeit gewahrt wird und die relevanten Ergebnisse für den Leser klar ersichtlich sind.

- Sexualpädagogik als eigenes Unterrichtsfach
- Relevanz der Sexualpädagogik für die praktische Arbeit
- Vermittlung von Wissen
- Fragen zur Sexualität

9.5.1 Sexualpädagogik als eigenes Unterrichtsfach

Die Mehrheit der Testpersonen erachtet die Einführung der Sexualpädagogik als Unterrichtsfach als sehr sinnvoll. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass der Bedarf dafür gegeben ist und Interesse daran besteht. Im Kapitel 5.5 wird beschrieben, dass die Forderung, Sexualerziehung in den Lehrplan zu integrieren schon im 18. Jahrhundert ein Thema war. Immer wieder wurden unterschiedliche Ansichten und Überlegungen dazu geäußert. Die Einführung des Faches wird laut durchgeführter Studie für das zweite Studienjahr gewünscht, und das in einem Ausmaß von zwanzig Stunden. Geschlechtsspezifisch zeigt sich, dass Frauen eher zur Einführung des Lehrfaches tendieren als Männer, was sich jedoch auf die prozentuale weibliche Mehrheit der Auszubildenden in den berufsbegleitenden Kollegs zurückführen lässt.

Die bevorzugten Themen der Probanden sind die Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Verhütung, Geschlechtskrankheiten, Gefühle, Beziehungen und Homosexualität. Interessant hierbei ist, dass die Testpersonen unter 25 Jahren das Thema Gefühle als eher weniger bedeutend ansehen. Auf der anderen Seite findet die älteste Gruppe der Probanden das Thema Geschlechtskrankheiten am wenigsten interessant. Wie im theoretischen Teil im Unterkapitel „Sexualität im Jugendalter“ gezeigt wurde, werden im Jugendalter Themen wie Verhütung, Gefühle und Beziehungen erstmalig als wichtig erachtet. Da die körperliche Veränderung beginnt, die Pubertät einsetzt, müssen die angehenden jungen Erwachsenen mit vielen Veränderungen umgehen lernen.

Die mediale Präsenz der pornographischen Darstellung hat laut Weidinger et al. (2007, S.138f.) in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Jugendliche beziehen ihre Informationen auch aus diesen Quellen und glauben dadurch Experten auf dem Gebiet der Sexualität zu sein. Wenn man den prozentualen Anteil der Ergebnisse der quantitativen Studie genauer betrachtet, fällt allerdings auf, dass nur ein geringer Teil der Befragten das Thema Pornographie als wichtig empfindet.

9.5.2 Relevanz der Sexualpädagogik für die praktische Arbeit

Der Großteil der getesteten Personen sieht die Sexualpädagogik als sehr wichtig für den Beruf des Sozialpädagogen an. Bereits im Kapitel 8.2 konnte festgestellt werden, dass die Sexualpädagogik offensichtlich ein begleitendes Gebiet der Sozialpädagogik und somit in der pädagogischen Arbeit von Relevanz ist. Daraus lässt sich schließen, dass in sozialpädagogischen Einrichtungen Raum für das Thema Sexualität vorhanden ist und dass der sexualpädagogischen Arbeit durchaus Aufmerksamkeit zuteil wird. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Berufstätigen die Chance erhält, ein zusätzliches Ausbildungsangebot zu diesem Thema wahrzunehmen. Obwohl die Untersuchungsergebnisse auch veranschaulichen, dass ein offener Zugang zur Sexualität gegeben ist, lässt sich trotzdem erkennen, dass sich der Umgang damit unterschiedlich gestaltet. Als Gründe dafür werden die Persönlichkeit und das Alter der Kollegen angegeben.

9.5.3 Vermittlung von Wissen

Die Auswertung verdeutlicht, dass für die Klientel kaum sexualpädagogisches Angebot besteht, und als Hauptgrund wird angegeben, dass entweder kein Bedarf vorhanden oder die Klientel zu jung ist. Doch zeigt der sexuelle Lebenslauf (siehe Kapitel 8.1), dass Sexualität für jeden Menschen sein Leben lang Relevanz hat und auf Grund dessen auch in der sozialpädagogischen Arbeit auf die Thematik eingegangen werden sollte. Die Hauptthemen bei Jugendlichen und bei Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind Verhütung und Schwangerschaft. Auch bei Kindern ist das Thema Schwangerschaft interessant, da sie wissen wollen woher sie kommen.

Wie die Statistik zeigt behandeln die wenigsten Probanden der Untersuchung das Thema in Eigenregie, sondern sehen dies eher als Aufgabe des Teams. Im Exkurs „Sexualpädagogische Teamarbeit“ wird aufgezeigt, dass es prinzipiell richtig ist, die Aufarbeitung des Themas gemeinsam im Team durchzuführen, da es wenig sinnvoll erscheint, wenn nur eine Person des Teams die sexualpädagogische Arbeit als ihre Aufgabe betrachtet und die anderen Teammitglieder das Thema damit als „erledigt“ ansehen. Trotzdem wäre anzustreben, dass mindestens ein Mitglied des Teams eine zusätzliche sexualpädagogische Ausbildung absolviert haben sollte, um didaktisch und methodisch vorgehen zu können. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass mehr als die Hälfte der Befragten eine solche Ausbildung nicht vorweisen kann.

Die Aussage von Sielert im Kapitel 8.4.1, dass die Wissensvermittlung altersadäquat und verständlich erfolgen solle, geht mit der Auswertung des Fragebogens konform. Nachdem Sexualität ein sehr persönliches Thema ist und oftmals auch tabuisiert wird und in der Sozialpädagogik einen hohen Stellenwert einnimmt, zeigt die Auswertung, dass das Respektieren von Grenzen Anderer nicht jedem Auszubildenden relevant erscheint. Tendenziell gaben auch nur wenige Probanden an, dass sie die Methodik, Didaktik und fachliche Kompetenz des Vortragenden als erforderlich ansehen.

9.5.4 Fragen zur Sexualität

Dieser Frageblock dient dazu, einen Überblick darüber zu geben, wie aktuell der Wissenstand der Probanden in Bezug auf das Thema Sexualität ist. Bei diesem Bereich der Befragung kam die Neugierde und die Scham einzelner Teilnehmer deutlich zum Vorschein: Nervöses Kichern war zu hören, und die Unsicherheit bei der Beantwortung der Fragen nahm zu. Die Auszubildenden versuchten auch, die Fragen gemeinsam zu lösen oder durch Zwischenrufe herauszufinden, welche Lösung die Richtige sei. Die Dynamik, die dadurch in Gang kam und die anschließende Diskussion unter den Testpersonen, waren sehr aufschlussreich. Im theoretischen Teil der Arbeit wird immer wieder auf die Aktualität und die Relevanz der sozialpädagogischen Professionalität hingewiesen. Das Kapitel 8 zeigt auf, dass der Umgang der Sozialpädagogen

mit Sexualität und ausreichende sprachliche Selbstsicherheit, die Hemmungen, die Angst und die inneren Barrieren mindern können.

Insgesamt werden zehn Fragen zum „sexuellen Wissen“ gestellt, wie zum Beispiel „Wie lange können Spermien überleben?“ oder „Wie lange ist das Ei einer Frau befruchtungsfähig?“ Diese Fragen stammen aus meiner praktischen Erfahrung, und ihre Beantwortung hat sich im Berufsalltag als nötig erwiesen. Es stellte sich heraus, dass nur eine Testperson zumindest neun von zehn Fragen richtig beantworten konnte. Daraus lässt sich schließen, dass wie im Kapitel 8.2 behandelt, der Information und der Reflexion große Bedeutung beigemessen werden sollte. Diese Ergebnisse stehen in keinem Zusammenhang mit der Einstellung der Probanden zu Sexualpädagogik als eigenständiges Unterrichtsfach.

10 Ausblick

Durch die theoretische Aufarbeitung des Themas und die durchgeführte quantitative Studie konnten einige aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden. Es zeigte sich deutlich, dass die Sexualpädagogik nicht nur einen festen Bestandteil der Sozialpädagogik darstellen sollte, sondern auch als eigenes Unterrichtsfach großen Anklang finden würde. Das Interesse der Studierenden und auch Gespräche mit den Lehrenden bestätigten, dass in dieser Hinsicht Handlungsbedarf besteht. Die sozialpädagogische Arbeit verlangt den Einzelpersonen im Berufsalltag viel ab, und es gäbe viele Themen, auf die der Pädagoge sensibilisiert werden sollte. Allerdings wird gerade in der Sexualpädagogik oftmals nur die negative Seite der Sexualität beleuchtet und mit den Kindern und Jugendlichen aufgearbeitet (sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt). Dabei wäre es von essentieller Bedeutung, dass gerade mit dieser Klientel auch die positiven Aspekte behandelt werden (Körperlichkeit, Gefühle, Beziehungen et cetera. Die Ausbildung zum Sexualpädagogen ist intensiv und selbstreflektierend. Viele Themen werden sehr detailliert behandelt, und manche von diesen entsprechen nicht den konkreten Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes. Eine auf verschiedene Tätigkeitsbereiche zugeschnittene Adaption erscheint sinnvoll, da die

Einführung des Unterrichtsfaches vorrangig dazu dienen sollte, den Pädagogen die Grundlagen davon zu vermitteln, worum es bei der Sexualpädagogik eigentlich geht. Das dadurch erlangte Basiswissen soll einen Überblick über die gesamte Thematik schaffen und berufsorientiert einsetzbar sein. Die inhaltlichen Schwerpunkte sollten sich auf das Wesentliche konzentrieren und methodische Einblicke geben.

In Bezug auf die Ergebnisse des Fragebogens wurde ersichtlich, dass bei der Vermittlung von sexualpädagogischem Wissen die Methodik, Didaktik und fachliche Kompetenz von den Studierenden als wenig relevant angesehen wurden. Doch bei der Wissensvermittlung und der Bildung im Allgemeinen geht es auch darum, dass theoretische Kenntnisse mit der Praxis in Einklang gebracht werden. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn die fachliche Kompetenz gegeben ist und auch Didaktik und Methodik vermittelt werden.

Die Altersadäquatheit und die richtige Wahl der sexualpädagogischen Themen sind von der Klientel abhängig zu machen. Jede Klientel agiert aus ihrem Selbstverständnis heraus anders und auch die Kommunikations- und Identitätsregeln unterscheiden sich voneinander. Das Vorwissen und die Erfahrungen der Einzelnen können weit auseinander liegen. Deshalb ist es für den Pädagogen wichtig, situationsangepasst zu arbeiten, was durch das Erlernen des Lehrens und der methodischen Handlungsmöglichkeiten sichergestellt wird. Im Zuge möglicher Selbsterfahrungen im Zuge eines sexualpädagogischen Unterrichts kann der Pädagoge seine eigene, grundsätzliche Haltung in der sexualpädagogischen Arbeit mit der Klientel genau definieren und seine persönliche Herangehensweise an das Thema positionieren. Aus diesem Grund wäre es für eine nachfolgende Studie interessant, die Hintergründe der Testpersonen zu evaluieren. Dahingehend zeigt sich eine Lücke in der vorliegenden Studie, da mit diesem Ergebnis zunächst nicht zu rechnen war und somit an diese Fragestellung keine Folgefrage angeknüpft wurde.

Laut der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung wird im Allgemeinen unter dem Begriff der Sexualität der Geschlechtsakt an sich verstanden. Im Zuge dieser Arbeit war jedoch festzustellen, dass Sexualität ein

umfassendes Thema mit vielen verschiedenen Aspekten und Facetten ist und sich nicht auf den reinen Geschlechtsakt beschränken lässt. Gefühle, Körperlichkeit, Verhütung, Schwangerschaft, Geschlechtskrankheiten et cetera zählen unter anderem zu dem Themenkreis der Sexualität. Allerdings ergab die vorliegende Studie, dass zum Beispiel das Thema „Gefühle“ bei den unter 25-jährigen Probanden als „eher uninteressant“ eingestuft wurde. Im Gegensatz zu den jüngeren Befragten sah die ältere Gruppe das Thema „Geschlechtskrankheiten“ als nicht weiter relevant an. Basierend auf diesen beiden Ergebnissen wäre eine weitere interessante Fragestellung, ob die teilnehmenden Probanden die Ansicht der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung teilen oder ob ein Bewusstsein über die Komplexität dieser Thematik vorhanden ist. Zum anderen hätte auch eine erweiterte Fragestellung bezüglich der Begründung der Auswahl der sexualpädagogischen Themen hilfreich sein können, um eventuell auch persönliche Einstellungen zu den vorgegebenen Themenblöcken zu eruieren.

Der Fragebogen hat gezeigt, dass weitere Detailfragen nach bestimmten Themengebieten, unter anderem mehr Information über persönliche Ansichten, die Untersuchung noch vertiefen könnten. Das Ergebnis, dass ein Großteil der Testpersonen keinen Bedarf am sexualpädagogischen Arbeiten sieht oder ihre Klientel als zu jung empfindet, wirft einige Fragen auf. Aus eigenen Erfahrungswerten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann dieser Ansatz nicht übernommen werden.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Sexualpädagogik sich immer an aktuellen Anlässen orientieren soll, da die Interessen der Kinder und Jugendlichen sich verändern und neue Informationsquellen, wie zum Beispiel das Internet, immer größeren Zuspruch erhalten. Diese Klientel lässt sich von pornographischen Filmen „aufklären“ und ist somit überzeugt, „alles über Sex“ zu wissen. Die Aufklärungsarbeit muss sich auch weiterhin dahingehend verändern, die Bedürfnisse der Klienten einzufangen und überzogene, falsche Darstellungen durch professionelles und adäquates Auftreten richtig zu stellen.

Literaturverzeichnis

Ebster C., Stalzer L.: Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage. Facultas WUV UTB, Wien 2008.

Giesecke H.: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. 2. Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München 1999.

Haeberle E.J.: Die Sexualität des Menschen. Handbuch und Atlas. Das Standardwerk. 2., erweiterte Auflage. Nikol Verlagsgesellschaft mbH & Co., Hamburg 1985.

Hamburger F.: Einführung in die Sozialpädagogik. 2. Auflage. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2007.

Hochfilzer H.: Die Bindung von Kindern. Ein Vergleich von Pflegekindern und Kindern in Heimen. 1. Auflage. VDM Verlag, Saarbrücken 2008.

Juchli L.: Praxis und Theorie der Gesundheits- und Krankenpflege. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1994.

Raithel J., Dollinger B., Hörmann G.: Einführung Pädagogik. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009.

St. Theresienhaus: Beziehungsarbeit in der Jugendhilfe. 1. Auflage. Amberg Verlag, Wörpswede 2001.

Schaub H., Zenke K.G.: Wörterbuch der Pädagogik. 4. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2000.

Schmidt, R.B., Sielert, U.: Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008.

Sielert U.: Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005.

Sielert U.: Sexualpädagogik. Konzeptionen und didaktische Anregungen. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1993.

Sielert U., Valtl K.: Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. 1. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000.

Theisen M.R.: Wissenschaftliches Arbeiten. 14. Auflage. Verlag Vahlen, München 2008.

Timmermanns S., Tuidor E., Sielert U. (Hrsg): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. 1. Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004.

Vogelsberger M.: Sozialpädagogische Arbeitsfelder im Überblick. 1. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002.

Weidinger, Kostenwein, Dörfler: Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. 2. Auflage. Springer Verlag, Wien 2007.

Wellenreuther M.: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 1. Auflage. Juventa, Weinheim und München 2000.

Internetquellen

<http://www.bzga.de/themenschwerpunkte/sexualaufklaerung-familienplanung/> Download 06.06.2011

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se159_7.xml Download 06.06.2011

<http://www.bzga.de/infomaterialien/forschung-und-praxis-der-sexualaufklaerung-und-familienplanung/band-04-richtlinien-und-lehrplaene-zur-sexualerziehung/> Download 06.06.2011

<http://www.ahs-aktuell.at/steirm/service/SCHOG/104.htm>
Download 06.06.2011

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10416/LP_BASOP_Kolleg.pdf
Download 06.06.2011

www.bisopbaden.ac.at Download 12.09.2011

www.bakipstpoelten.ac.at Download 12.09.2011

<http://www.bildungsmanagement.at/> Download 12.09.2011

<http://www.phdl.at/studium/kolleg-fuer-sozialpaedagogik/das-kolleg.html>
Download 12.09.2011

<http://www.pa-stams.tsn.at/kphwest/folder/folder.pdf> Download 12.09.2011

www.ahs-aktuell.at/steierm/service/SCHOG/102.htm Download 15.09.2011

www.ahs-aktuell.at/steierm/service/SCHOG/103.htm Download 15.09.2011

www.ahs-aktuell.at/steierm/service/SCHOG/103.htm Download 15.09.2011

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1288.html> Download 21.09.2011

[http://www.etschenberg.org/resources/Erziehung+zu+Lust+und+Liebe+P\\$C3\\$84D+3_2000.pdf](http://www.etschenberg.org/resources/Erziehung+zu+Lust+und+Liebe+P$C3$84D+3_2000.pdf) Download 02.10.2011

<http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/kinder/krisenzentren.html>
Download 02.10.2011

http://rataufdraht.orf.at/?area=Ueber_uns Download 02.10.2011

<http://www.streetwork.at/download-pdf/vision-download.pdf>
Download 02.10.2011

http://www.berufsschau.ch/start/beruf/sexualpaedagogepaedagogin_1994
Download 25.10.2011

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.xml Download 30.10.2011

http://tutormeth.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_tut_methodenlehre/Dokumenteallgemein/SPSS_11_1.pdf Download 05.01.2012

http://kphgraz.at/uploads/media/SPSS_Skriptum_Kuttner.pdf

Download 05.01.2012

Anhang

Fragebogen

Dieser Fragebogen dient der Erhebung von Informationen, die in meiner Diplomarbeit zur „Sexualpädagogik – eine quantitative Studie über den Bedarf sexualpädagogischer Didaktik in der Ausbildung zum Sozialpädagogen am Beispiel berufsbegleitender Kollegs“ verwendet werden sollen. Ich bitte Sie deshalb, die Fragen nach bestem Wissen zu beantworten. Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig. Der Fragebogen ist in drei unterschiedliche Frageblöcke gegliedert. Alle personenbezogenen Daten werden sowohl bei der Auswertung (SPSS) als auch bei der Wiedergabe in der Diplomarbeit **anonym** behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

SEXUALPÄDAGOGIK ALS EIGENES UNTERRICHTSFACH
--

1. Aus Ihrer Einschätzung: Für wie sinnvoll halten Sie die Einführung des eigenen Faches der „Sexualpädagogik“? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ sehr sinnvoll
- ☐ sinnvoll
- ☐ nicht sehr sinnvoll
- ☐ völlig sinnlos

2. Wie viele Stunden würden Sie aus Ihrer Erfahrung für das Fach Sexualpädagogik empfehlen? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ 10 Stunden/Jahr
- ☐ 20 Stunden/Jahr
- ☐ 30 Stunden/Jahr
- ☐ _____

Anmerkungen: _____

3. In welchem Jahr der Ausbildung sollte Sexualpädagogik als Fach eingeführt werden?

- ☐ 1. Jahr
- ☐ 2. Jahr
- ☐ 3. Jahr
- ☐ gar nicht

Anmerkungen: _____

4. Welche Themen wären aus Ihrer Sicht sinnvoll zu behandeln?

(Mehrfachnennung möglich! Max. 5 bitte ankreuzen)

- ☐ Zyklus
- ☐ Verhütung
- ☐ Geschlechtskrankheiten
- ☐ Beziehung
- ☐ Gefühle
- ☐ Selbstbefriedigung
- ☐ Homosexualität
- ☐ Sexualität im Alter
- ☐ Sexualität von Menschen mit besonderen Bedürfnissen
- ☐ Pornos
- ☐ _____

5. Wie sollen die Inputs sein, damit Sie ihr Wissen in der Praxis umsetzen können? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Praktische Beispiele (= Methoden)
- ☐ Lehrausgänge
- ☐ Module zu den wichtigsten Themen
- ☐ eigene Erfahrungen der Vortragenden aus ihrem Arbeitsfeld

☐ theoretische Konzepte

☐ _____

RELEVANZ VON SEXUALPÄDAGOGIK FÜR DIE ARBEIT
--

1. Wie wichtig ist Sexualpädagogik in Ihrer Arbeit? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

☐ sehr wichtig

☐ ziemlich wichtig

☐ eher unwichtig

☐ völlig unwichtig

2. Inwiefern ist Sexualität ein Teil Ihrer Arbeit?

3. Gibt es die Möglichkeit in Ihrer Arbeitsstelle zusätzliche Ausbildungen zum Thema Sexualität zu absolvieren?

☐ ja

☐ nein

3 a. Wenn ja, wer bezahlt diese?

3 b. Wenn ja, welche haben Sie gemacht?

Ausbildung	Institution	Kosten

4. Wie offen wird mit dem Thema Sexualität an Ihrem Arbeitsplatz umgegangen? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ sehr offen
- ☐ ziemlich offen
- ☐ eher nicht offen
- ☐ nicht offen
- ☐ überhaupt nicht

5. Gibt es aus Ihrer Sicht Unterschiede im Umgang mit dem Thema Sexualität zwischen Ihren KollegInnen?

- ☐ ja
- ☐ nein

5 a. Wenn ja, welche?

5 b. Wie erklären Sie sich diese Unterschiede?

VERMITTLUNG VON WISSEN

Bei diesem Frageblock geht es um die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und älteren Menschen. Sollten Sie aktuell mit dieser Klientel nicht arbeiten, würde ich Sie trotzdem bitten es sich vorzustellen und die Fragen so zu beantworten, wie Sie vermutlich handeln würden.

1. Arbeiten Sie momentan mit einer der oben genannten Gruppe?

- ☐ ja
- ☐ nein

2. Gibt es sexualpädagogische Angebote für die KlientInnen Ihrer Arbeit?

- ☐ ja
- ☐ nein,
weil _____

2 a. Wenn ja, inwiefern?

3. Spielt das Thema „Sexualität“ im Alltag Ihrer Arbeitsstelle eine Rolle?

☐ ja

☐ nein

3 a. Wenn ja, inwiefern?

4. Stellen Ihnen die Kinder, Jugendlichen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und älteren Menschen, Fragen bezüglich Sexualität?

☐ ja

☐ nein

4 a. Wenn ja, welche?

5. Wer in Ihrem Team behandelt das Thema „Sexualität“?

☐ ich selber

☐ gemeinsam

☐ niemand

☐ _____

6. Hat dieses Teammitglied oder Sie selbst eine spezifische Ausbildung?

☐ ja

☐ nein

☐ weiß nicht

5 a. Wenn ja,
welche? _____

7. Worauf muss bei der Vermittlung von Wissen zum Thema Sexualität aus Ihrer Sicht geachtet werden? (Mehrfachnennung möglich! Max. 5 bitte ankreuzen)

☐ altersadäquat

☐ verständlich

☐ Grenzen bewahren

☐ authentisch

☐ auf die Gruppe eingehen

☐ Individualität des Einzelnen beachten

☐ Didaktik

☐ fachliche Kompetenz

☐ soziale Kompetenz

☐ Methodik

☐ _____

FRAGEN ZUR SEXUALITÄT

Die folgenden Fragen, sind Fragen die von Kindern gestellt werden könnten. Bitte versuchen Sie, diese Fragen so zu beantworten, wie Sie dies auch in der Praxis tun würden.

1. Wie verhindert die Pille, dass eine Frau schwanger wird? (Mit Stichworten beantworten!)

2. Wenn der Zyklus einer Frau 35 Tage dauert, wann hat sie dann ihren Eisprung? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ Mitte des Zyklus = Zyklustag 17
- ☐ 14 Tage nach dem 1. Zyklustag = 14. Zyklustag
- ☐ 14 Tage vor dem Ende des Zyklus = 21. Zyklustag
- ☐ Keine Ahnung

3. Wie lange können Spermien überleben? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ bis zu 2 Tagen
- ☐ bis zu 4 Tagen
- ☐ bis zu 6 Tagen
- ☐ bis zu 8 Tagen
- ☐ keine Ahnung

4. Wie lange ist das Ei einer Frau befruchtungsfähig? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ 1-3 Stunden
- ☐ 4-6 Stunden
- ☐ 6-8 Stunden
- ☐ keine Ahnung

5. Wenn das Kondom beim Geschlechtsverkehr abrutscht, kann es dann im Körper wandern? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ keine Ahnung

6. Wie lange ist die Scheide einer Frau? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ 8- 10 cm
- ☐ 10 – 12 cm
- ☐ 12 – 15 cm
- ☐ keine Ahnung

7. Kann man beim Petting schwanger werden? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ keine Ahnung

8. Kann man das Verhütungspflaster einfach kurz vor dem Geschlechtsverkehr aufkleben? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ ja, da es eine Alternative zum Femidom (= Kondom für die Frau) ist.
- ☐ nein, da es dann keine Wirkung hat.
- ☐ keine Ahnung

9. Wenn ein 12- jähriges Mädchen schwanger ist, entscheidet der Erziehungsberechtigte über Austragen oder Abbruch? (Bitte nur 1 Antwort ankreuzen!)

- ☐ ja, weil das Mädchen zu jung ist um diese Entscheidung treffen zu dürfen
- ☐ nein, die Entscheidung liegt nur bei ihr
- ☐ keine Ahnung

10. Kann es sein, dass der Mann beim Sex statt Samen Urin absondert, wenn er dringend aufs Klo muss?

- ☐ ja
- ☐ nein

☐ keine Ahnung

DATEN

Ich möchte nochmals auf die Anonymisierung Ihrer Daten hinweisen!

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Alter: _____

Derzeitiger Beruf: _____

Wer sind Ihre KlientInnen?

☐ Kinder

☐ Jugendliche

☐ ältere Menschen

☐ Menschen mit besonderen Bedürfnissen

☐ _____

Höchste abgeschlossene Ausbildung

☐ Lehre

☐ Matura

☐ FH _____

☐ Studium (Universität) _____

☐ _____

Welches berufsbegleitende Kolleg besuchen Sie derzeit?

☐ ARGE – Wien

☐ BBASOP – St. Pölten

☐ PH- Linz

Welches Ausbildungsjahr besuchen Sie zurzeit?

☐ 1. Jahr

☐ 2. Jahr

☐ 3. Jahr

Curriculum Vitae

Name: Nora Speta

Geboren am: 29.11.1981

Ausbildung/Beruf

Bis 2001:	BG / BRG Klosterneuburg, Buchberggasse 21, 3400 Klosterneuburg
Seit 10/ 2001	Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Schul- und Sozialpädagogik an der Universität Wien
Seit 06/2008	Sozialpädagogin im Europahaus des Kindes
04/2010 – 04/2011	Ausbildung zur Sexualpädagogin am „Österreichischen Institut für Sexualpädagogik“

Studienbegleitende Tätigkeiten fachspezifische

06/2004	MA11 „Wiener Jugenderholung“ (Betreuerin)
06/2005	MA11 „Wiener Jugenderholung“ (Betreuerin)
06/2006	MA11 „Wiener Jugenderholung“ (Stellv. des Leiters)
06/2007	MA11 „Wiener Jugenderholung“ (Leiterin)
06/2005 – 06/2006	Animateurin bei „Confetti Tour“
04/2006 – 06/2006	Animateurin bei der „Safety Tour“
06/2005 – 04/2006	Wissenschaftliches Praktikum: Verein Emotion – Equotherapie
03/2005 – 05/2008	Mitarbeiterin bei den Wiener Kinderfreunden
08/2007 – 05/2008	Einzelbetreuerin (STWP) im „Europahaus des Kindes“

Fachtagungen und Weiterbildungen

10.11.2008	Selbstlaut: Kinder unter Kinder: kindliche Sexualität-Grenzen-Übergriffe Prävention und Intervention
27.-29.05.2009	Kolleg für FamilienPädagogik: „Let's talk about...“ – Sexualität im Kindesalter
04.11.2009	Wiener Netzwerk: Sexualität- Pornographie- Kinderinternetpornographie
20./21.11.2009	ISP - Basisworkshop Sexualpädagogik
22.09.2010	Dr. Ursula Gottweis: Pädagogische Konzepte - Wie können wir Kindern Grenzen setzen und Orientierung anbieten?
28.09.2010	Dr. Mag. Alice Sendera: Posttraumatische Belastungsstörung und ihre Bedeutung für die sozialpädagogische Arbeit
20.01.2011	ISP - Delinquente Jugendliche in Wien
04/05/10/11 2011	Einblick in die Traumapädagogik (4 Module)